Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8370769
Centre d'intérêt: 750

L'acquisition simultanée du français et de l'anglais chez des petits enfants de Montréal / Paul Pupier, Kathleen Connors, Kerry Lappin, Wendy Greene, Lucie Nuckle. -- [Montréal] : Office de la langue française ; [Québec] : Editeur officiel du Québec, c1982.
239 p. : graph. ; 28 cm. -- (Langues et sociétés)

Code: 34-5167. Bibliogr.: p. 235-239. Dépouillement: L'usage du français et de l'anglais et le problème de la dominance linguistique chez des petits enfants bilingues / Paul Pupier -- Sur la notion d'erreur et de développement linguistique chez de jeunes bilingues / Lucie Nuckle, Kerry Lappin -- Analyse et variation: les liquides chez des enfants bilingues / Kerry Lappin -- L'acquisition des fricatives chez deux enfants bilingues: étude longitudinale de l'avancement vers des cibles adultes / Kathleen Connors -- L'acquisition de la copule et de l'auxiliaire chez des enfants bilingues / Wendy Greene.

ISBN 2-551-04740-4

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Anglais (Langue) *Français (Langue) *Langue maternelle *Langue seconde *Développement du langage *Bilinguisme *Préscolaire (Niveau)

Les articles réunis dans le volume portent sur l'acquisition simultanée du français et de l'anglais par des enfants âgés de un à quatre ans issus de familles dont l'un des parents est anglophone et l'autre francophone. Ces études reposent sur l'examen d'un même corpus de langage spontané: l'enregistrement, par douze fois en cours d'année, des conversations entre des intervieweurs et neuf enfants de la région de Montréal. Les auteurs cherchent à savoir: 1. si l'acquisition simultanée de deux langues dans un milieu naturel se distingue de l'acquisition habituelle d'une seule langue; 2. le rôle précis, dans cette acquisition, de l'interférence entre les deux langues; 3. les indices d'un bilinguisme équilibré ou d'une dominance linguistique.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370769

L'acquisition simultanée du français et de l'anglais chez des petits enfants de Montréal

Paul Pupier
Kathleen Connors
Kerry Lappin
Wendy Greene
Lucie Nuckle

Langues et sociétés

Gouvernement du Québec
Office de la
langue française

Pupier, Paul 8370769

Gouvernement du Québec
Ministère des Communications
Direction générale des publications gouvernementales

Québec, le 22 août 1983

Monsieur Robert Ayotte
Direction de la recherche
Ministère de l'Éducation
1035, de la Chevrotière, 8e étage
Québec, Qué. G1R 5A5

OBJET: L'ACQUISITION SIMULTANÉE DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS ... / O.L.F.

Autorisation de microficher/ Votre demande du 17 août 1983

Cher Monsieur,

J'ai le plaisir de vous transmettre l'accord de l'Éditeur officiel concernant l'objet en titre. L'autorisation non exclusive de transposer ce document sur microfiches uniquement et de le diffuser via la banque EDUQ vous est accordée gratuitement aux conditions suivantes:

a) qu'aucune copie imprimée ne soit tirée des microfiches et qu'une interdiction à cet effet paraisse en guise de première page microfichée;

b) que la source d'autorisation (l'Éditeur officiel du Québec) soit indiquée dans les microfiches;

c) que la Bibliothèque administrative reçoive sa copie du document produit, conformément à l'entente existante.

Nos pratiques concernant les permissions de reproduire font périodiquement l'objet d'une révision; les conditions ici fixées ne sont pas nécessairement indicatives d'une politique permanente, notamment en ce qui concerne la tarification.

J'espère le tout à votre convenance et vous prie de me croire à votre entière disposition.

Michel Marquis
Secrétaire du droit d'auteur

cc: M. Jacques Pigeon, directeur général
Direction générale des publications gouvernementales

Monsieur Jean-Yvon Houle, Directeur des communications
Office de la langue française

1283, boulevard Charest ouest
Québec (Québec)
G1N 2C9

E D U Q 8379769

L'acquisition simultanée du français et de l'anglais chez des petits enfants de Montréal

Réalisation :
Service des publications
Direction des communications
Office de la langue française

© Éditeur officiel du Québec, 1982
Dépôt légal — 3e trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-04740-4

L'acquisition simultanée du français et de l'anglais chez des petits enfants de Montréal

Paul Pupier
Kathleen Connors
Kerry Lappin
Wendy Greene
Lucie Nuckle

Langues et sociétés

Gouvernement du Québec
Office de la
langue française

Ce rapport a été présenté à la Direction de la recherche et de l'évaluation de l'Office de la langue française. Ce texte n'engage que la seule responsabilité des auteurs.

Sommaire

7 Introduction

Kathleen Connors
Université de Montréal

23 *Chapitre premier*
L'usage du français et de l'anglais et le problème de la dominance linguistique chez des petits enfants bilingues

Paul Pupier
Université du Québec à Montréal

63 *Chapitre 2*
Sur la notion d'erreur et de développement linguistique chez de jeunes bilingues

Lucie Nuckle et Kerry Lappin
Université de Montréal

87 *Chapitre 3*
Analyse et variation:
les liquides chez des enfants bilingues

Kerry Lappin
Université de Montréal

107 *Chapitre 4*
L'acquisition des fricatives chez deux enfants bilingues:
étude longitudinale de l'avancement vers des cibles adultes

Kathleen Connors
Université de Montréal

141 *Chapitre 5*
L'acquisition de la copule et de l'auxiliaire chez des enfants bilingues

Wendy Greene
Université du Québec à Montréal

169 *Chapitre 6*
L'acquisition des déterminants français chez des petits enfants bilingues français-anglais

Paul Pupier
Université du Québec à Montréal

211 Conclusion: synthèse et perspectives

Kathleen Connors
Université de Montréal

225 Appendice: les notations utilisées

Paul Pupier
Université du Québec à Montréal

235 Bibliographie

Introduction

Kathleen Connors
Université de Montréal

La collection d'articles que nous proposons ici est le fruit de l'étude d'un corpus constitué à l'aide principalement, d'une subvention de l'Office de la langue française, et secondairement, d'une subvention de la FIR (n^{o} ZP1322140) de l'Université du Québec à Montréal. Les chercheurs principaux et les assistantes de recherche[1] qui étaient en même temps des étudiantes avancées en linguistique ont voulu écrire un rapport scientifique qui représenterait fidèlement les connaissances que l'on peut tirer de notre corpus de langage enfantin en français et en anglais.

Il s'agit presque exclusivement, d'un corpus de langage spontané, par opposition aux résultats de tests structurés pour éliciter des formes linguistiques spécifiées à l'avance. Les assistantes de recherche (et dans certains cas, les chercheurs principaux) ont rendu visite aux enfants une fois par mois à la maison (à des intervalles qui variaient parfois selon la santé des enfants et les déplacements des familles). Pour chaque visite (sauf exception prévue à des fins précises), nous nous sommes organisés en équipes de deux chercheurs: un(e) francophone

1. Les assistantes de recherche pour ce projet étaient Wendy Greene, Kerry Lappin, Lucie Nuckle, Sylvie Nuckle et Louise Simoneau. Ce sont essentiellement ces étudiantes, organisées en paires anglophone-francophone, qui ont fait les enregistrements, les transcriptions et les corrections de transcriptions. Nous tenons à remercier les familles de nos jeunes informateurs pour l'accueil et la pleine collaboration qu'elles nous ont accordés.

et une anglophone. Ces deux intervieweurs, tour à tour, engagaient l'enfant dans une conversation, chacun dans sa langue maternelle. Ces conversations ont été enregistrées sur un magnétophone Uher 4000 (à rubans de 5") et ont été transcrites le plus tôt possible et normalement par les intervieweurs. Plus spécifiquement, le francophone transcrivait la partie française de la conversation et l'anglophone la partie anglaise, dans la mesure du possible. Au début de l'année d'étude, pour augmenter les chances de comprendre (et de se rappeler) ce que l'enfant avait dit, l'intervieweur qui s'occupait du magnétophone (pendant que l'autre entretenait la conversation) prenait en note la situation associée aux paroles de l'enfant. Au fur et à mesure que les assistantes se familiarisaient avec le langage des enfants, elles ont trouvé ces notes moins nécessaires à la transcription. On la faisait semi-orthographiquement, avec passages en A.P.I., là où le transcripteur ne comprenait pas et là où il remarquait un écart phonétique par rapport à la norme adulte. Les intervieweurs-transcripteurs vérifiaient, tour à tour, la partie de la transcription faite par l'autre. (Voir, en appendice, "Instructions pour la transcription.").

Pourquoi avons-nous choisi un corpus spontané? Surtout parce qu'il nous semblait que l'acquisition simultanée du français et de l'anglais (par de jeunes enfants) était un terrain presque inexploré. La bibliographie ci-dessous permet de voir qu'il y a peu d'études publiées dans ce domaine général et encore moins qui traitent de la situation précise d'acquisition qui nous intéresse à Montréal. Les

neuf sujets dont nous avons étudié le langage en détail pendant un an étaient des enfants de ménages mixtes (linguistiquement): un des parents était francophone, l'autre anglophone. Les deux langues étaient utilisées régulièrement dans les rapports des adultes avec les enfants, par des personnes différentes, et, dans certains cas, au moins, à des degrés différents. De plus, nous voulions examiner l'acquisition pré-scolaire des deux langues. Les âges des enfants variaient, au début de l'année d'étude, entre 19 mois 9 jours et 4 ans 5 mois 26 jours (désormais 4a5m26j, mutatis mutandis -- voir le Tableau I ci-dessous). A ces âges, surtout chez les plus jeunes enfants et au début de l'année d'étude, il aurait été très difficile d'éliciter des réponses à des tests structurés (cf. L. Nuckle 1981).

Il existe bien des études de différents aspects de l'acquisition du langage chez les enfants anglophones unilingues. La revue *Journal of Child Language* (Cambridge University Press), par exemple, publie un éventail de tels articles depuis 1974, dont certains relèvent de données spontanées et d'autres d'épreuves structurées. Pour le français, il existe un nombre plus restreint d'études sur le développement proprement linguistique des enfants. Nous avons visé à représenter la portée de ces études en incluant certains titres classiques dans la bibliographie ci-dessous.

C'est lorsqu'il s'agit de l'acquisition bilingue que les descriptions linguistiques se font particulièrement rares. Il y a les célèbres études de type "journal", dont la plus connue est sans doute celle de Léopold (4 tomes, 1939-1949), qui concernait la combinaison allemand-

anglais chez deux enfants aux Etats-Unis qui acquéraient ces langues à la maison. Le rapport très complexe (sur les plans socio-politique et socio-économique) entre le français et l'anglais à Montréal, cependant, distingue la situation d'acquisition que nous avons choisi d'étudier, non seulement de ces cas de bilinguisme personnel et isolé, mais aussi de celles qui sont décrites dans les publications, qui, par leur nombre, caractérisent le domaine du bilinguisme.

Dans ce contexte, nous songeons, par exemple, aux études (linguistiques) sur le bilinguisme espagnol-anglais d'enfants hispano-américains. Il s'agit d'enfants de groupes minoritaires, généralement défavorisés et souvent méprisés. Si leur langue maternelle (au sens démographique) est l'espagnol, c'est aussi la langue normalement associée à la pauvreté et à la ségrégation de leur peuple. La connaissance de l'anglais, au contraire, représente l'intégration (plus ou moins profonde) à une société dont les autres sous-groupes sont presque sans exception plus favorisés.

Le bilinguisme français-anglais chez les enfants est représenté dans la littérature par des études qui relèvent de contextes divers: Kinzel (1964) décrit le langage d'un seul enfant de 6-7 ans dont la mère est française et le père américain. Il s'agit encore d'un bilinguisme isolé au Middle-West des Etats-Unis, où le français est utilisé, forcément, à la maison uniquement. Peal et Lambert (1963) et Balkan (1970) présentent des études psychométriques (et non pas linguistiques) d'enfants, bilingues en français et en anglais, de couches sociales élevées et d'âge scolaire (enfance tardive et adolescence).

Dans une tradition plus récente et dans un contexte très actuel à Montréal, il y a toute une littérature sur "l'immersion française". Là encore, il s'agit (forcément) d'enfants et d'adolescents d'âge scolaire. Les sujets de ces recherches sont anglophones et apprennent le français comme langue seconde à l'école, par différentes méthodes nouvellement intensives dont la plus répandue a été l'enseignement de certaines matières aux élèves en français. Nous tenons à souligner le fait qu'il s'agit là essentiellement d'un apprentissage scolaire du français comme langue seconde, par une population qui reste anglophone et très imparfaitement bilingue, dans l'ensemble.

Notre recherche s'apparente davantage à celle de Swain (1972) et celle de Lightbown (1977). Swain examinait certains aspects de l'acquisition de la syntaxe interrogative du français et de l'anglais par 4 jeunes enfants à Québec qui étaient bilingues selon un critère similaire au nôtre. Elle utilisait, notamment, la traduction indirecte comme indice de la compétence dans les deux langues. Swain et Wesche (1973) se servaient du langage spontané d'un enfant à Québec pour étudier son bilinguisme familial et précoce (dans le sens de notre étude). Elles se concentrent sur le changement de code et l'interférence syntaxique et sémantique. Lightbown comparait l'acquisition de certaines structures du français par deux enfants unilingues francophones (à Montréal) à l'évolution de ces structures chez trois enfants anglophones qui avaient commencé l'apprentissage du français à la pré-maternelle et à la maternelle (aussi à Montréal). Il nous semble important de conserver toutes ces nuances sur la source du bilinguisme enfantin, car

nous aurons l'occasion de discuter des indices du statut relatif des deux langues que l'enfant acquiert en même temps. Nous essayerons de démontrer que deux langues acquises simultanément peuvent entretenir un rapport de langue maternelle-langue seconde dès le début de l'acquisition. Ceci à l'encontre de critères purement chronologiques, tels que celui de McLaughlin (1978), pour qui une langue seconde est une langue dont l'acquisition commence après l'âge de trois ans. Lightbown (op.cit., p.18) attire notre attention sur trois autres études d'enfants anglophones qui apprenaient le français: Chun et Politzer (1975), qui utilisaient des tests (structurés) d'imitation, de compréhension et de production; Ervin-Tripp (1974), qui se servait du langage spontané et de tests (y compris la traduction); et Savignon (1974), qui décrivait certains aspects de l'acquisition du français d'un enfant américain séjournant en France. Celce-Murcia (1978) retourne à la tradition du "journal", ayant pris en note les énoncés d'un enfant anglophone qui acquérait le français à la maison très jeune.

Notre étude se veut une contribution à la résolution de questions très générales, comme les suivantes:

1) Est-ce que l'acquisition simultanée de deux langues dans un milieu "naturel" se distingue de l'acquisition unilingue (de chaque langue)

a) dans les stades de développement linguistique manifestés?

b) dans les types d'erreurs produits par les enfants?

c) dans la rapidité de l'évolution linguistique?

2) Quel est le rôle précis, dans cette acquisition, de l'interférence entre les deux langues?

3) La situation d'acquisition simultanée qui nous intéresse étant définie, quels sont les indices

a) d'un bilinguisme équilibré, ou, au contraire,

b) d'une dominance linguistique d'une langue sur l'autre chez les enfants?

Il est évident que l'étude, même en profondeur, de neuf enfants pendant un an, ne peut pas répondre à toutes ces questions de façon satisfaisante. Dans cette série d'articles, nous entendons indiquer le genre de pistes qu'il faudrait suivre pour résoudre un ensemble si complexe de problèmes.

Le Tableau I présente certaines caractéristiques de nos sujets (voir page suivante).

Six sur neuf enfants habitaient Notre-Dame-de-Grâce, un quartier à majorité anglophone à Montréal. Toutes les familles des enfants seraient catégorisées (grossièrement) comme appartenant à la classe moyenne, quoiqu'il y ait des nuances à apporter à ce classement. Nous n'avons pas essayé de tenir compte de tels facteurs socio-économiques, puisque la taille modeste de l'échantillon ne permet pas de les contrôler, ni d'en apprécier l'impact linguistique. Deux paires d'enfants (Mt et St d'une part; L et T, de l'autre) sont frères et soeurs. Certaines des études présentées ci-dessous reviendront sur ce point. L'impossibilité (étant données les limites de nos ressources) de contrôler les variables mentionnées ici, ainsi que celles qui sont indiquées au Tableau I, nous a incités à proposer une recherche à grand échantillon stratifié,

TABLEAU I: L'ECHANTILLON

Enfants	sexe	lmm[1]	Ages aux dates des enregistrements											
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
A	m	f	2a10m26j	2a11m22j	3a20j	3a2m8j	3a3m7j	3a4m4j	3a5m1j	3a6m1j	3a6m28j	3a8m19j	3a9m19j	3a10m26j
D	m	a	2a4m22j	2a6m11j	2a7m8j	2a8m10j	2a9m15j	2a10m15j	2a11m15j	3a15j	3a1m5j	3a2m29j	3a4m15j	3a5m16j
L	m	f	4a3m17j	4a4m15j	4a5m19j	4a6m22j	4a7m28j	4a8m27j	4a10m7j	4a11m12j	5a17j	5a1m20j[2] 5a1m27j	5a3m24j	
Md	f	a	3a9m25j	3a10m22j	3a11m26j	4a29j	4a1m29j	4a2m27j	4a4m6j	4a5m16j	4a6m8j	4a7m14j	4a8m18j	4a9m17j
Mt	m	f	4a5m26j	4a6m24j	4a7m23j	4a8m26j	4a10m1j	4a11m12j	5a17j	5a1m13j	5a3m	5a3m21j	5a4m21j	5a5m25j
Pi	m	a	19m9j	20m11-13j	21m14j	22m14-15j	23m11-13j	2a10j	2a1m 14-15j	2a2m 15-17j	2a3m 12-13j	2a4m12j	2a5m 11-16j	2a6m 11-13j
St	f	f	21m11j	22m10j	23m7j	2a11j	2a1m15j	2a2m13j	2a3m17j	2a4m22j	2a5m19j	2a7m6j	2a7m27j	2a8m25j
T	f	f	3a3m7j	3a4m3j	3a5m8j	3a6m10j	3a7m16j	3a8m14j	3a9m26j	3a11m1j	4a5j	4a1m8j[2] 4a1m15j	4a3m11j	
Y	m	a	2a9m13j	2a10m17j	2a11m16j	3a14j	3a1m16j	3a2m14j	3a3m19j	3a4m23j	3a5m20j	3a6m28j	3a8m1j	3a9m0j

1. langue maternelle de la mère; le père a toujours l'autre langue maternelle

2. enregistrement en 2 parties: anglaise et française, respectivement

qui compléterait notre étude et qui la prendrait comme point de départ. (Voir la Conclusion ci-dessous.)

Ces articles feront appel, à différents moments, à un certain nombre de concepts qui sont devenus courants dans l'étude de l'acquisition de la langue maternelle et des langues secondes: On pourrait commencer par la notion d'occasion obligatoire (Brown 1973).

L'étude du langage enfantin exige l'adoption de critères ou d'indices d'acquisition. Dans les corpus de langage spontané, et à plus forte raison, dans les séances d'élicitation de formes linguistiques spécifiques, il est possible d'identifier des contextes où l'enfant aurait dû utiliser un phonème, un morphème, ou une structure de la langue qu'il parlait. Par définition, la notion d'occasion obligatoire se réfère au langage adulte comme la norme, à laquelle on compare la production de l'enfant. En décidant si l'enfant a réussi à l'occasion obligatoire on distingue normalement les trois cas suivants (au moins):

1) réussite selon la norme adulte (ce que Connors, ci-dessous, appelle une "occurrence-cible")

2) version incorrecte de la forme obligatoire

3) omission de la forme obligatoire.

Dans ce contexte, on peut parler de l'émergence d'une forme obligatoire (c'est-à-dire, des premières occurrences), de différents "niveaux de maîtrise" (selon le pourcentage des formes des types (2) et (3), ci-dessus). Finalement, on considère souvent que l'enfant (ou l'étranger) a "acquis" la forme linguistique quand il la présente dans 90% des

contextes obligatoires (Brown 1973). Evidemment, c'est là où il faut spécifier s'il la fournit correctement dans tous ces cas (1) ou incorrectement (2) dans certains. Dans une étude phonologique comme celle de Connors, ci-dessous, par exemple, les allusions au "seuil d'acquisition" signifient le moment où l'enfant réussit à 90% des occasions obligatoires pour la prononciation du son, selon la norme adulte. Aux âges des enfants étudiés dans cet article, l'omission des sons en question n'est pas un problème fréquent.

La notion de "stades" d'acquisition (dans l'article de Nuckle et Lappin ci-dessous, comme ailleurs) présume que le niveau de développement des formes linguistiques individuelles peut servir d'indice de l'avancement global de l'acquisition. La mesure de la "longueur moyenne des énoncés" (Brown 1973 et ailleurs) est faite en termes du nombre moyen de morphèmes par énoncé, à un moment donné. Elle a servi à délimiter les stades de Brown (1973) et est devenue un indice classique du développement linguistique chez les très jeunes enfants. Certains chercheurs qui ont travaillé sur l'acquisition du français, cependant, ont remis en question la possibilité d'appliquer ce critère de façon cohérente (Daviault, inédit) ou ont montré que, dans une étude longitudinale, la L.M.E. peut fluctuer énormément de séance en séance et de situation en situation, au lieu de monter systématiquement (Lightbown 1977).

C'est pourquoi nous expérimentons ici avec d'autres types d'indices de stades d'acquisition. L'article de Nuckle et Lappin, en particulier, examine la performance d'un enfant qui fait preuve d'un décalage entre

son niveau de développement en français et en anglais. Comment mesurer ou, au moins, caractériser ce décalage en termes linguistiques? Le décompte ou le classement des erreurs dans les deux langues (pour ensuite les comparer), nous le verrons, n'y suffit pas. Nous cherchons des "indices de dominance" d'une des deux langues sur l'autre plus fondamentalement dans une analyse de la complexité et de la variété des ressources linguistiques de l'enfant dans chaque langue. Il sera possible ensuite de voir quels genres d'erreurs l'enfant commet en exploitant ces ressources plus ou moins limitées.

En particulier, nous nous pencherons sur l'importance, dans le développement linguistique de ces enfants bilingues, des erreurs d'"interférence" Nous employons le terme dans le sens de "influence claire d'une langue sur la performance dans l'autre langue". En regardant nos exemples, le lecteur remarquera que, chez ces enfants, la plupart des erreurs d'interférence possibles sont ambiguës. Soit que l'erreur est imputable à d'autres formes dans la langue que l'enfant essaie de parler, soit qu'il y a des considérations de "marquage" qui permettent de considérer l'erreur comme une simplification de la part de l'enfant. En prenant les données fournies par différents enfants dans leur ensemble, nous essayerons de caractériser le rôle de l'interférence chez les enfants dans les différentes situations d'acquisition qu'ils vivaient. Nous verrons la part de l'interférence "possible" dans leurs productions, étant donné qu'on ne peut que rarement être sûr qu'on a affaire à un cas d'interférence dans un énoncé donné.

Nous avons choisi les aspects du langage des enfants à étudier dans

cette série d'articles en fonction des données du corpus, de leur susceptibilité d'apporter des éléments de réponse aux questions posées ci-dessus et de la formation et des intérêts des chercheurs impliqués.

Il y a deux articles sur des aspects très particuliers du développement phonologique de certains enfants: Lappin examine l'évolution des phonèmes liquides, un des rares indices clairs de patrons différents de développement chez les enfants plus, et moins, bilingues. Connors étudie la variation et le changement dans la prononciation des fricatives chez deux enfants qui présentent des similarités et des divergences frappantes de développement sur ce point. Elle souligne l'apport des méthodes quantitatives et statistiques à l'examen des indices d'acquisition.

Parmi les études (morpho-)syntaxiques présentées ici, Greene fait ressortir les différences entre le statut de BE comme copule et comme auxiliaire chez plusieurs enfants de l'échantillon, reprenant ainsi une question classique de l'acquisition de l'anglais, à partir de Brown (1973). Son but est d'examiner chez nos sujets, le développement d'une structure bien étudiée chez les anglophones unilingues pour déterminer si le processus d'acquisition chez les enfants bilingues s'écarte sur ce point du patron "normal".

Le chapitre de Pupier sur les déterminants suit le développement des articles définis (le, la, les), indéfinis (un(e), des) et partitifs (du, de la), ainsi que des adjectifs possessifs (mon, ma, mes etc.) chez tous les membres de l'échantillon, pendant l'année de l'étude.

L'auteur se pose des questions sur la signification de l'émergence de certaines formes: quand est-ce que l'usage de la, à côté de le, signifie vraiment que l'enfant a une distinction de genre? Quel est le statut de l'élision chez un enfant qui présente de la variation entre des formes telles que mon auto et mon [loto]? Qu'est-ce qu'il faut déduire de l'usage de déterminants au pluriel si les autres accords et les pronominalisations indiquent que l'enfant traite le nom comme un singulier?

L'article de Pupier sur les indices de dominance (ou d'équilibre) dans le développement de deux langues chez l'enfant prend un point de vue avant tout pragmatique: Quels sont les comportements verbaux de l'enfant qui permettent de reconnaître sa préférence pour l'une ou l'autre langue? Quelles sont les stratégies d'évitement de la langue moins préférée? Quels sont les corrélats linguistiques d'une telle préférence? Dans le cas des enfants qui semblent être des bilingues "équilibrés" (à niveau de développement linguistique égal), quels indices pragmatiques et linguistiques permettraient de tester cette hypothèse, en fournissant des signes de déséquilibre, s'il y en a?

L'article de Nuckle et Lappin aborde le même problème de dominance d'une langue sur l'autre dans l'acquisition chez l'enfant bilingue, mais d'un point de vue strictement linguistique: il adopte, au départ, la stratégie d'analyser les erreurs. Les auteurs concentrent leur attention sur deux de nos plus vieux sujets, d'âge et de développement linguistique similaires. L'un des enfants, cependant, faisait preuve d'un niveau avancé en anglais seulement; l'autre dans

les deux langues. On peut, face à un tel contraste, poser la question de savoir si les erreurs que font ces deux enfants sont du même type, ou si, au contraire, la différence de degré d'équilibre entre les deux langues occasionnera des erreurs d'origines différentes. Chez l'enfant dont l'anglais est clairement la langue forte, par exemple, est-ce que les erreurs d'interférence assumeront une importance d'un autre ordre que chez l'enfant vraisemblablement "équilibré"?

La réponse à cette question étant négative pour ce qui est de la morpho-syntaxe (comparer avec l'article de Lappin ici même), les auteurs explorent une autre possibilité: la différence entre les deux niveaux de développement serait caractérisée par la complexité et la variété syntaxiques des énoncés. Ainsi, elles reprennent l'échelle de Lazure (1976), conçue, à l'origine, pour décrire la complexité des phrases d'enfants francophones d'à peu près le même âge que les deux sujets dont il est question ici. Le contraste entre le classement des énoncés de l'enfant "équilibré" et celui des énoncés de l'enfant "non-équilibré" met en évidence la "primitivité" relative du français de cette dernière.

Ainsi, les articles recueillis ici sont de deux sortes: ceux qui décrivent des aspects du développement linguistique de ces enfants, sans focaliser sur le bilinguisme (Connors, sur des données françaises et anglaises; Greene sur l'anglais; Pupier sur le français) et ceux qui fixent leur attention sur l'acquisition bilingue même (Lappin, sur deux patrons de développement phonologique qui distinguent les enfants plus et moins bilingues; Pupier, sur l'éventail des indices linguistiques et surtout pragmatiques de la dominance d'une langue sur l'autre;

Nuckle et Lappin, sur la morpho-syntaxe chez des enfants dont le français est soit une langue maternelle, soit une langue seconde.

Chapitre premier

L'usage du français et de l'anglais et le problème de la dominance linguistique chez des petits enfants bilingues

Paul Pupier
Université du Québec à Montréal

Lu: C'est quand ta fête, Yves?
209: When my [tej], when my birthday cake comes in Renfrew, then I will be four!
(Y 3a9m0j)

Dans ce chapitre je vais présenter des indices (surtout de type pragmatique) au moyen desquels on peut évaluer la dominance d'un locuteur bilingue (bidialectal ou multilingue). Ces indices seront ensuite appliqués à la description détaillée du répertoire verbal de chaque enfant de notre échantillon, entrevue par entrevue. Cette analyse longitudinale très fine nous permettra dans certains cas de corréler des changements de répertoire verbal à des événements de la vie des enfants et de distinguer des styles différents de bilinguisme chez des enfants en bas âge.

1. LES INDICES PRAGMATIQUES DE DOMINANCE ET LEUR CLASSEMENT

On peut classer les indices pragmatiques de dominance en deux groupes. Certains font partie de stratégies négatives visant à réduire l'utilisation d'une langue, d'autres de stratégies positives, au contraire, qui augmentent l'utilisation d'une langue. Comme nous avons affaire à

---

0. J'ai tenu compte des commentaires écrits des personnes suivantes (dans l'ordre alphabétique): K.Connors, W.Greene, K.Lappin et L. Nuckle. Même si je ne me suis pas toujours rangé à leur avis, leurs critiques m'ont pour le moins aidé à mieux formuler ce que j'avais à dire.

des bilingues, il est évident que ces stratégies positives et négatives sont complémentaires, et d'ailleurs il y a des cas où il est arbitraire de décider si on a affaire à une stratégie positive en faveur de l'anglais ou à une stratégie négative en faveur du français, par exemple.

La pire situation est celle d'hostilité vis-à-vis d'une langue ou des locuteurs d'une langue. C'était peut-être le cas de Y, qui refusait de parler à Sy et a commencé à éviter de parler français. Cependant certains des enfants de notre échantillon évitent à l'occasion les locuteurs de leur deuxième langue ou les situations où il faut parler cette deuxième langue. Ces conduites d'évitement comprennent la fuite et les divers stratagèmes pour s'absenter légitimement --physiquement ou mentalement (en s'absorbant dans un jeu par exemple). Dans d'autres cas l'enfant interagira avec le locuteur de la langue seconde mais non verbalement: de façon vocale (marmonements divers, onomatopées), mimique ou carrément motrice (tirer par la manche pour attirer l'attention, repousser de la main, etc.).

Moins "négatif" est le comportement qui consiste à utiliser la langue seconde mais de façon limitée. La limite peut être dans le type de tour de parole utilisé. Par exemple l'enfant peut se borner à continuer ce que dit son interlocuteur ou à répondre (à des questions ou à d'autres énoncés). Ou il peut seulement utiliser des marqueurs d'attention (*baakchannels*), formules brèves qui indiquent qu'on suit ce que dit le locuteur (formules vocales -- "oui, oui", etc. -- ou motrices -- hocher la tête). A l'autre extrême l'enfant pourra faire

ce que nous appelons des interventions: soit il initie la conversation ou un nouveau thème dans la conversation; soit il interrompt la conversation. Je présume que continuer, répondre ou marquer son attention dans une langue nécessite (toutes choses égales par ailleurs!) une moins grande préférence pour cette langue que de faire des interventions dans cette langue.

Une autre dimension à considérer concerne le type de discours utilisé (si on prend le mot "discours" dans un sens très large pouvant inclure des unités aussi petites que des mots uniques). De ce point de vue faire un récit ou une argumentation de plusieurs énoncés dans une langue est considéré ici comme un indice positif de dominance de cette langue.

La troisième dimension pertinente est la dimension linguistique. De ce point de vue ce qu'on aimerait avoir est une échelle (ou des échelles) de complexité des structures (syntaxiques ou sémantiques). On trouvera plus de détails sur cette question dans l'article de Nuckle et Lappin. Je me suis limité ici à des catégories très grossières comme "phrase complète" (avec sujet et verbe) vs "phrase réduite". Quand la fréquence des données le justifiait, j'ai parfois sous-catégorisé: en distinguant dans les phrases complètes celles en C'est SN qui..., et dans les phrases réduites celles en SN, etc. On voit bien que cette troisième dimension recoupe largement la deuxième, mais la raison de les distinguer est que les données sont parfois caractérisées de façon plus pertinente selon la deuxième dimension et parfois selon la troisième dimension.

Pour ce qui est des stratégies "positives", elles sont, on l'a dit, l'autre face des stratégies "négatives". Nous en mentionnerons trois ici: a) intervenir dans la langue préférée (ceci est d'autant plus significatif si le destinataire n'est pas considéré comme étant un locuteur de la langue préférée); b) répondre dans la langue préférée ou continuer dans la langue préférée même si ce n'est pas la langue de la question ou du tour de parole précédent; c) corriger ce qui est dit dans la langue seconde ou, en tout cas, le traduire dans la langue préférée.

Les lecteurs épris d'ordre pourront être déçus par la description que je viens de faire des indices de dominance. J'en ai présenté de diverses sortes et dont les modes de combinaisons sont eux aussi multiples. Je ne me suis même pas senti autorisé à parler d'échelle--par exemple pour le type d'unité de conversation utilisé (intervention, réponse, etc.). C'est que dans ce cas précis il me semble qu'il serait arbitraire de poser quelque chose de plus structuré qu'un ordre partiel intervention $\begin{pmatrix}\text{réponse}\\ \text{marqueur d'attention}\end{pmatrix}$. En effet je ne suis pas sûr que répondre dans une langue implique une préférence plus grande pour cette langue qu'utiliser des marqueurs d'attention dans cette langue.

D'autre part, il faut noter que je parle d'"indices" plutôt que de "critères" par exemple. La présence, l'absence ou la grande fréquence de tel ou tel indice ne prouve pas à elle seule la dominance (ou la non-dominance) d'une langue dans le répertoire d'un bilingue. C'est dans leur contexte et combinés avec d'autres indices que ces indices

sont probants.

2. LES DONNÉES

J'ai basé mes analyses sur les transcriptions suivantes: toutes celles de Md, Mt, Y, L et T soit 12 entrevues pour chacun des trois premiers enfants, 11 pour L et 10 pour T. Pour A et D je n'ai analysé que la première et la dernière (douzième) séance. Au total ce travail porte donc sur 73 entrevues. J'y ai aussi incorporé des observations (la plupart consignées dans un journal) sur mes deux fils: Pi et F (en âge décroissant).

Il faut rappeler ici que nous ne disposions pas d'enregistrements magnétoscopiques, seulement d'enregistrements sonores. Tout ce qui était non-vocal n'est plus recouvrable en reproduisant l'enregistrement. Nous sommes sur ce point entièrement dépendants des transcriptions. Ainsi dans beaucoup de cas nous ne savons plus si l'enfant a donné une réponse non-vocale (mimique, geste), bien que les transcripteurs aient fait leur possible pour noter ces phénomènes sur le champ. C'est pourquoi même si j'ai été aussi précis que possible dans mes décomptes, ceux-ci contiennent une assez grande marge d'incertitude. Je crois cependant que cela ne devrait pas nous empêcher de tirer des conclusions quand les fréquences relatives d'utilisation du français plutôt que de l'anglais dans telle ou telle circonstance sont très différentes. (Et ces grandes différences existent bel et bien.)

3. Mt

Mt, l'enfant le plus âgé de notre échantillon (4a5m26j à la première entrevue) était aussi le bilingue le plus accompli. En fait dès la première séance il adoptait la langue de son interlocuteur, et je ne vois pas d'évolution de ce point de vue chez lui. À la première entrevue il reconnaît explicitement la langue d'une intervieweuse (Sy):

71: ((...)) Y a deux histoires

Ke: In English or French?

72: nn frens

Ke: In French?

73: ((à Sy)) Ca c'est pour toi. Français ((...))

À la deuxième entrevue (4a6m24j) il passe automatiquement au français avec Sy (en dépit de l'invitation en anglais qui lui est faite immédiatement avant):

Ke: Oh! Tell Sylvie about it!

188: C'est Titou pis le p'tit chat.

Même chose avec moi:

W: Tell Paul about it ((...))

39: OK ((On sent, note W, dans la voix de Mt un peu de réticence. - Pause de 2 secondes)) Pis le caboo[s] y a plein de personnes là.

PP: Ouais?

40: Ouais. Pis euhm. Je m'en rappelle pus d'autre chose.

À l'entrevue V (4a10m7j) il répète en français à Sy (dans l'énoncé 66)

ce qu'il vient de dire en anglais dans l'énoncé 65.

À 4a8m26j Mt peut même jouer un jeu où on répond dans l'autre langue (en français à un interlocuteur anglais et en anglais à un interlocuteur français) pendant deux tours de parole.

S'il y a une réticence vis-à-vis d'une langue c'est plutôt vis-à-vis du français. Ainsi à la première entrevue, poussé à passer au français, il hésite, répond brièvement, jargonne, ne répond pas puis niaise:

143: ((...)) On a table it goes really fast! Brrr! See?

:

Sy: C'est quoi ça, Matthieu?

145: ((légère pause, puis)) Quoi? Quoi?

Sy: Ce que t'as dans les mains.

146: Un bateau

Sy: C'est ton jouet préféré?

147: Oui

:

Sy: Est-ce que tu vas jouer parfois dehors avec?

148: ((jargon))

Sy: Est-ce que tu vas jouer des fois dans le sable?

149: Ø

:

Sy: Mais toi t'en n'as pas?

152: Coin, coin! ((imite un canard))

Sy: Hein? T'en n'as pas?

:

153: Oui, oui. Non, non. Oui, oui. Non, non. Je sais pas.

De même à la 4^{e} entrevue W note: "Mt ne semble pas très à l'aise, un peu gêné en français. Son "oui" est très petit." W note aussi que Mt parle moins fort en français. Peut-être est-ce à cause des mots "compliqués" utilisés par moi (éternité, interprète) et aussi par le fait que Mt me rencontre pour la première fois. Peut-être aussi que le niaisage qu'il fait avec Sy ci-dessus est moins motivé par la langue utilisée que par la conversation qui ne l'intéresse pas.

Plus probant est peut-être le fait que j'ai noté de l'invention lexicale chez Mt seulement en anglais. Deux cas ont été retenus à 4a8m26j:

239: You crocodiled at me!

W: ((...)) What does it mean 'to crocodile'?

240: You [''] scared me.

191: A flatter, I think

:

192: ((...)) it's used to flatten out things

4. T

Si Mt me semblait avoir une légère préférence pour l'anglais, au moins

au début du corpus, pour T c'était l'inverse. Certes, à la première rencontre (3a3m7j) on compte plus de réponses en anglais qu'en français quand le tour de parole précédent est dans la même langue que la réponse (179 ou 180 contre 113 ou 114). Mais les réponses dépendent justement, à plusieurs égards, de l'énoncé qui les a suscitées. Un meilleur indice est (ici comme ailleurs) le nombre des interventions (non suscitées). Or je n'en ai noté qu'une, très courte (et d'ailleurs peut-être une réponse) en anglais chez T I: 188: "Look!". Par contre, on compte 4 interventions en français dont une à Ka (anglophone):

2.3 Hey, toi là, là-dedans c'est toi?

De plus, on ne compte qu'une seule réponse anglaise à du français (c'est encore d'ailleurs un cas douteux). Par contre, on a plusieurs réponses en français à de l'anglais, et ce même en réponse à des questions partielles (contexte où les adultes bilingues ont le moins tendance à répondre dans l'autre langue)[1]:

Ka: Yeah, what is it?

193: Un tableau

Ka: Who's that?

2.118: Un ♂* un [tsjɛ̃]

Ka: What's this, Tam?

301: Hein?

---

1. Voir des statistiques étayant cette affirmation dans di Sciullo & coll. (1976)

* Voir appendice pour les notations utilisées.

Ka: ((...)) What is this?

302: [damidik] (('de la musique'))

Ka: What are tney called?

2.108: Des balais

Ka: ((...)) What's this?

2.110: Pour laver le plancher

Parfois T persiste dans son français:

Ka: What colour is he?

2.32: [blö]!

Ka: [blu^{w}]

2.33: Yeah. Non, [blö]!

Mais dans le dialogue suivant elle accepte de passer à l'anglais:

Ka: What's that?

2.101: Un bonhomme de neige

Ka: Oh. Yeah, a snowman

2.102: Yeah Ønowman.

Le cas de réponse anticipée ci-dessous montre, lui aussi, que beaucoup de noms viennent d'abord en français à T (en I).

Ka: What's he ⌜eating there?

181: ⌞[bikwi]

À l'entrevue suivante (3a4m3j) T ne répond jamais en anglais à une intervention française mais on a les deux dialogues suivants:

Ke: Right

32: [to] (('cest')) bleu

Ke: C'est bleu?

33: Yep! [idublu] and, and [datate] bleu

Ke: ((...)) Look, oh boy, that's ((inaudible))

134: [ãkəʔɒ̃ɹ]

Ke: What?

135: [ãkö?ɒ̃ɹ]

Ke: Oh? Ecureuil?

Lou: Ecureuil

Ke: A squirrel

136: No it Ø not a quirrel

Ke: No

137: No. It [dət] a [dəʔɒ̃ɹ]

Toujours à la deuxième entrevue T ne répond pas à 15 interventions anglaises et seulement à 2 interventions françaises.

À l'entreveue suivante (3a5m8j) on compte beaucoup plus de productions en français qu'en anglais. En particulier, on n'a pas noté d'interventions en anglais alors qu'on en a relevé 6 en français. Parmi les réponses sous forme de phrase complète 10 seulement sont en anglais, 56 en français. De plus, quand T change de langue relativement à son interlocutrice c'est encore en français:

Ka: Yeah. And what's that? Mm?

2.5: [tə] Blane

Ka: Blane what?

2.6: [tə] moi écris Blane[z]

Ka: Oh, it's a lot.

2.13: Non, [tə] pas [bu]coup ça.

On a 4 autres cas de passages de l'anglais au français.

À la quatrième entrevue (3a6m10j) par contre on compte 160 (ou 161) énoncés en anglais et seulement 78 en français. Le fait que les phrases complètes soient moins nombreuses en français (12 contre 47 en anglais) ne paraît donc pas significatif.

À l'entrevue V (3a7m26j) il y a à peu près autant d'énoncés en français qu'en anglais -- environ 180. Parmi les réponses en français on a 47 phrases complètes et en anglais 37 -- donc peu de différence. Mais 25 fois T ne répond pas à une intervention anglaise, jamais à une intervention française. Cependant, ce critère de non-réponse est peut-être plus sensible à l'identité de l'interlocutrice (la francophone pour T était toujours sa tante, Lou) que le critère de la complétude des phrases.

Les changements de langue chez T V ont des implications assez subtiles. Il arrive que le nom anglais vienne immédiatement à l'esprit de T même dans un contexte français.

Lou: ((...)) Pis ça?

144: Des [beʲ]

Lou: Des quoi?

145: Des [beʲ]

Lou: C'est quoi ça des [beʲ]? Attends un peu. J'comprends pas c'est quoi ça?

146: Des [beʲ]

Lou: J'comprends pas

147: Des [beʲ]

Lou: J'comprends pas ça des [beʲ]

148: Des [nus]

Lou: Ah! O.K.! ((Rire))

Dans le dialogue suivant T ne trouve pas le nom français tout seul. C'est Lou qui le lui fournit:

Lou: Ga, ça c'est quoi?

152: Une pomme

Lou: Pis ça?

153: Une umbrella

Lou: Umbrella? C'est quoi ça? Ca, c'est quoi?

154: Une umbrella

Lou: Mais moi, j'connais pas ça, une umbrella. Ca l'a un autre nom. En français, comment que tu dis ça? Hum? [paʀapluj]

155: [paʔapluj]

Dans les deux dialogues précédents il faut noter cependant qu'il n'y a pas vraiment passage à l'anglais, mais emprunt d'un nom, à cause d'une lacune momentanée (ou autre) dans le vocabulaire français. Le déterminant du nom reste bel et bien français: des bear, une umbrella. (De la même façon des Québécois unilingues francophones diront une joke, le choke, etc.)

Quand il y a véritable changement de langue chez T V il se fait encore vers le français.

W: ((...)) What are they called?

359: Des [pwɛl]

W: Um. Feathers?

360: Yeah.

W: Yeah, yeah.

361: Feathers.

Dans le dialogue suivant T persiste à répondre en français à une question anglaise:

W: ((...)) What is that man wearing?

355: Un [ɛzjɛ]

W: A what?

366: Un [ɛdjɛ]

Notons enfin un cas d'incompréhension de la question anglaise (ou de non-prise en considération de cette question):

W: O.K. What kind of toys are they?

282: [sss^ sis]

283: [slks] He got six.

À la 6^{e} entrevue (3a8m14j) il y a à peu près deux fois plus d'énoncés de T en anglais qu'en français. Cependant je n'ai compté aucune intervention d'elle en anglais mais 5 en français. En réponse à l'anglais il y a 15 réponses paralinguistiques (réponses motrices, cris, onomatopées, interjections), aucune en réponse au français. En outre, on a trois dialogues où T répond en français à l'anglais de W, aucun où elle ne répond en anglais au français de sa tante. Ceci n'empêche pas qu'il y ait 30 phrases anglaises complètes dans les réponses de T (mais 45 phrases françaises complètes).

A la 7^{e} entrevue (3a9m26j) l'interprétation des fréquences d'utilisa-

tion des langues est problématique. On compte 204 tours de parole français de T et 144 tours de parole anglais. Des réponses françaises 77 constituent une phrase complète ou plus (contre 35 réponses anglaises). Il y a 18 réponses paralinguistiques à du français et 19 à de l'anglais. Dans aucun cas T ne répond pas à du français tandis qu'on note 18 absences de réponses à l'anglais de W. Toutefois T n'intervient en français que 2 fois, contre 14 fois en anglais!

À la 8^{e} rencontre (3allmij) T répond toujours dans la langue de son interlocutrice (comme à T VII). Quand elle répond! 18 fois elle ne répond pas à l'anglais, elle répond toujours au français de sa tante. À part cela les fréquences d'utilisation n'indiquent pas de dominance marquée du français.

Pour T IX toute l'entrevue s'est déroulée en français (avec deux intervieweuses francophones). Il n'y a donc pas de données sur l'importance relative des deux langues.

Pas plus chez T que chez Mt je ne décèle dans la période que j'ai étudiée d'évolution dans la dominance relative du français et de l'anglais dans le répertoire de ces enfants.

5. D

En ce qui concerne D il me paraît impossible de discerner sur la base de la première et de la dernière entrevue quelle était sa langue préférée. Tous ses énoncés lors de ces rencontres ont été codés -- en termes d'anglais, de français, de jargon, de mélange de deux des pré-

cédents, de non-réponse, etc. Les rapports numériques entre ces indices n'indiquent pas de préférence d'une langue sur l'autre. Ajoutons que D ne répond jamais en anglais à du français ou en français à de l'anglais. (Au pire, il jargonne, marmonne ou dit [mm], mais ce aussi bien au français qu'à l'anglais.) A l'intérieur du même tour de parole il passe à l'anglais pour s'adresser à sa mère:

170: Non ça va pas de [me^{i}m] ça! Hey, d'you wanna do it, mum? You do it. (3a5m16j)

6. L

Dès la première séance (4a3m17j) L a des phrases complètes aussi bien en français (65 transcrites intégralement + 12 dont la transcription est partiellement obscure) qu'en anglais (65 transcrites intégralement dont 15 de la forme That'(s) (not)$\begin{cases} SN \\ SP \end{cases}$ X; à cela s'ajoutent 9 phrases complètes ou enchaînements de phrases dont la transcription est partiellement obscure). Que L, à 4 ans, soit capable de faire des phrases complètes en français et en anglais n'a rien d'étonnant pour un bilingue.

Étant admis que dès la première entrevue L montre une certaine compétence syntaxique dans les deux langues, y en a-t-il une cependant qu'il préfère? On pourrait penser que c'est le français, vu qu'il est utilisé plus fréquemment par L que l'anglais. En particulier aux 3^{e} et 4^{e} séances L utilise beaucoup moins d'anglais:

	III	IV
phrases complètes en anglais	62	10
phrases complètes en français	110	40
interventions en anglais	1	0
interventions en français	2	1

(On pourrait fournir encore d'autres chiffres pour les sessions qui montrent la plus grande utilisation du français.) Que L utilise plus le français ne prouve pas cependant qu'il le préfère ou qu'il est plus à l'aise dans cette langue. Il faut remarquer en effet que pour toutes les entrevues l'interlocutrice francophone de L (et de T) était sa tante Lou, alors que l'intervieweuse anglophone était inconnue de lui avant ces rencontres. (De plus, aux entrevues I et III la mère, francophone, était présente.) Il n'y aurait alors rien d'étonnant que L et T dialoguent plus facilement avec leur tante en français qu'avec une étrangère (dans la langue de celle-ci).

Cette préférence apparente pour le français va d'ailleurs avec des emprunts à l'anglais (mais pas d'emprunts au français).

(4a4m15j) 6: Ben il l'appelle a [krejn]
a.

118: ((...)) un [p]ire-truck avec des ɬtairɬ

A 4a7m28j L montre qu'il connaît le mot français, mais que le mot anglais lui est plus immédiatement accessible:

122: Ca c'est tiger.

Lou: Qui?

123: Un tiger.

Lou: Un tiger?

124: Oui. Tiger c't'un animal

Lou: J'connais pas ça moi. J'connais pas ça.

125: [tɑ̃n] animal qui va au zoo.

Lou: Tiger?

126: Oui [tsə] va au [dz]oo.

Lou: Tiger?

127: Au zoo avec

Lou: C't'en anglais ça tiger?

128: Oui, [tɑ̃] lion, un un [t^{s}Ig]

Ce cas semble différent du suivant où L a intégré le mot *sleigh* (utilisé par sa mère) à son vocabulaire français:

146: Oh! [se^{E}k^{h}ɑ̃] sleigh

Lou: Un sleigh? Comment tu dis ça? Un traîneau.

147: Un traîneau, c'un sleigh.

Lou: Ah.

148: Moi...En français, on l'appelle ça un [I:] eigh.

7. A

Avec A nous abordons le cas des enfants avec langue nettement dominante. Dans le cas de A il s'agit de la dominance du français sur l'anglais.

À la première séance (2a10m26j) les énoncés de A se répartissent comme dans le tableau 1 (la rencontre II donnerait des chiffres semblables):

RÉPONSES	A INTERVENTION ANGLAISE	A INTERVENTION FRANÇAISE	TOTAL
Ø	12	8	20
demande d'éclaircissements	26	8	34
réponse dans autre langue	102	0	102
réponse dans même langue	36 (dont répétitions)	464	500
dans langue incertaine			28
		TOTAL	684

TABLEAU 1. L'UTILISATION DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS PAR A EN I

Plusieurs indices montrent que le français est dominant chez A I: 566 énoncés sur 684 sont en français. Les énoncés anglais sont uniquement en réponse à de l'anglais, ils ne sont que 36 (et en comptant les répétitions de ce que dit l'intervieweuse anglophone). Du côté de la compréhension, A semble aussi moins à l'aise en anglais: il demande

des éclaircissements 26 fois (8 fois seulement sur une intervention française).

A la 12^{e} session (3a10m26j) les énoncés se répartissent selon le tableau 2:

RÉPONSES	APRÈS INTERVENTION ANGLAISE	APRÈS INTERVENTION FRANÇAISE	TOTAL
Ø	9	8	17
demande d'éclaircissements	1	0	1
réponse dans l'autre langue	14	1 ?	14 ou 15
réponse dans la même langue	46	106 +	152 +
énoncé non provoqué	16	51 +	67 +
langue indistincte			10 +
		TOTAL	261 +

TABLEAU 2. L'UTILISATION DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS PAR A EN XII

Il y a en A XII 374 "énoncés" numérotés. Si ce nombre n'est pas le même que le grand total du tableau ci-dessus c'est que dans le tableau

je n'ai pas pris la peine de compter toutes les occurrences dans les cases où le nombre est suivé de + : il y a donc beaucoup plus que 106 réponses en français à une intervention française, etc. Ici, comme partout ailleurs dans ce travail, les nombres précis sont discutables (pour toutes sortes de raisons dont des raisons d'analyse), mais les ordres de grandeur sont des plus robustes. En particulier, on remarque immédiatement que la fréquence relative des énoncés en anglais est beaucoup plus grande qu'à la première entrevue: 62/374 contre 36/684. Cette différence ne semble pas imputable à l'identité de l'intervieweur anglophone. À A I Ka a pris la parole plus de 270 fois pour faire parler A (et la majorité de ses tours de parole consistaient en questions). Au contraire à l'entrevue XII Ke n'est intervenue que 147 fois (et j'ai été beaucoup plus généreux pour le décompte de ses tours de parole que pour ceux de Ka à A I). Quant au nombre de demandes d'éclaircissements nous n'en tiendrons pas compte, car A I était réellement la première rencontre avec A, et ce genre d'exercice pouvait être insolite pour l'enfant.

Somme toute dans l'espace d'un an (entre la première et la dernière entrevue) A a acquis une plus grande aisance en anglais, au point de rendre son bilinguisme plus équilibré.

8. Md

Md est plus âgée que A (elle avait 3a9m25j à la première entrevue) et chez elle c'est l'anglais qui domine.

À la première rencontre avec Md j'étais présent et Md me connaissait

depuis longtemps. Je présume que ceci devait diminuer son intimidation. Quoiqu'il en soit Md interagissait en anglais: elle répondait en anglais aux interventions anglaises de Ke (l'autre intervieweur). Mais à mon français elle répondait souvent par des monosyllabes:

PP: ((...)) Pis des p'tites filles aussi?

97: [ɱ]

PP: Ah! [ɛ] va à la garderie aussi?

98: [ɱ]

PP: Avec toi?

99: Oui

Sept fois elle répond "oui" dont une fois à la question: "T'as quel âge, Madeleine?". Deux fois au moins elle soupire après le "oui", lequel semble donc être pour elle la réponse la plus brève qui doit terminer la conversation.

D'autres fois elle ne répond même pas aux questions françaises:

PP: Tu prends/prends ta sieste?

((Silence))

PP: Ton papa i travaille l'après-midi?

((Silence))

PP: Papa? I est pas là?

((Silence de 14 secondes))

125: I forgot to get the blanket.

Ici, comme dans sept autres cas, Md se sort de l'embarras en passant à l'anglais. Dans un autre cas encore un silence de 5 secondes est

interrompu par Ke. Provoquée à parler français, Md répond avec hésitation:

Ke: What else do you know in French?

179: Well [fɛttɔmbe] [fɛttɔmbe]

([[fɛttɔmbe] est une formule rituelle apprise de son père quand il la fait sauter sur ses genoux.))

Ke: Do you know what this is in French?

327: [ʔɱʔɱ]

Mère: Yes

328: [nˈpʰʌm] (('pomme'))

Mère: You know what that is in French, Madeleine?

421: [ᵗʃːɑpoːᵘ] ((avec une moue signifiant: pour vous faire plaisir)).

Les productions françaises de Md lors de cette première entrevue se résument à des mots isolés ou à des "formules". Les mots isolés sont généralement choisis par les adultes (dont la mère) parmi le vocabulaire "facile".

Ke: In French how do you say "foot"?

407: Yep!

...

408: Pied!

En 410 elle dit avec hésitation [tɛ] (tête), puis, après encouragement des adultes: [ɲtɛt].

Mère: And the nose?

411: [ɪəˈne]

Mère: And the mouth?

412: [əbuʃ]

Parmi les formules Md utilise [kʌtisɔtifɛtɔbe] (quand il saute i fait tomber), formule déjà mentionnée (et dont une autre variante, à la même séance est [kʌtisɔt]; on a aussi 4 variantes de [fɛt(t)ɔmbe] le même jour). On a aussi sonnez [ɪej] matin[ə] et [fəˈdɔdɔkəlɛ̃mɔtifɛə] Fais dodo Colin, mon p'tit frère! (dans tous ces exemples on notera des traits de prononciation anglaise).

La dominance de l'anglais est encore manifeste à la deuxième séance, un mois plus tard. Le principal interlocuteur de Md est Lu (337 interventions; contre 36 pour Ke, que Md a, il est vrai, déjà rencontrée; la mère aussi est là). Cependant, Md intervient presque toujours en anglais. Sur 365 tours de parole de Md on en compte 127 non-provoqués en anglais, 66 réponses anglaises à des interventions françaises, 8 réponses motrices appropriées à des interventions françaises, 12 murmures d'acquiescement et non réponses à des interventions françaises.

Quand Md répond en français c'est très bref. Il s'agit de:

35 "oui" (tout court)

3 "non" (tout court)

9 réponses en un seul mot (plusieurs fois elle répète ou traduit un mot déjà dit par un interlocuteur)

9 "oui" (avec continuation en anglais)

4 "non" (avec continuation en anglais)

2 autres mots français (avec continuation en anglais)

Quand on lui demande de dire un mot en français Md se tait une fois, répond correctement 3 fois.

On note cependant une amélioration du français sur deux points particuliers relativement au mois précédent. Il y a désormais un système différencié d'articles indéfinis. On a [ɛsowi] (une souris : comme traduction de butterfly?), [ɛbuʃ] < une bouche vs [ynfənɛt] une fenêtre, [ynpaʳt] < une porte, [ynkujɛ] une cuillère , etc. Même si l'assignation du genre n'est pas toujours correcte, on observe maintenant une différenciation entre un et une, alors qu'on n'avait que [ə] ou [ɲ] comme réflexes de l'article indéfini à 3a9m25j. (On reviendra sur cette question dans un autre article.)

Une autre modification dans le sens du français notée à 3a10m22j est dans la prononciation. Plusieurs mots sont prononcés avec l'accent sur la dernière syllabe. A l'intervieweuse francophone Md dit d'abord Mádeleine (accent sur la première syllabe , puis se corrige en mettant l'accent sur la dernière syllabe); on note aussi un squirrél (à côté de a squfrrel) et a picnfc.

A la 3^{e} séance (3a11m26j) on assiste à un autre refus de Md de parler. Lu, l'intervieweuse francophone note que Md "poussait de longs soupirs, enfouissait sa tête dans le divan, tournait complètement le dos aux intervieweurs et au micro à plusieurs reprises (...) A quelques reprises

elle demandait à sa mère si elle devait parler en français". Malgré tout, on remarque que Md peut maintenant entamer l'échange en français, par exemple en disant: "Regarde!" (4 fois) ou autre chose (5 fois). Apparaissent aussi les chansons françaises (apprises de son père et de la garderie francophone): "Un, deux, trois, mon cheval de bois" et "Cadet Roussel".

À la quatrième rencontre (4a29j) Md répond en anglais 12 fois à un tour de parole français. Mais 21 fois elle répond en français (8 fois, il est vrai, elle ne fait que répéter ce que dit son interlocuteur; 4 fois elle dit "oui" avec des intonations diverses; etc.). 50 fois elle intervient en anglais; 5 fois en français. On a encore des silences en guise de réponse à une intervention française, mais dont un assez diplomatique (Md joue et rit). Enfin le répertoire des chansons françaises utilisées est passé à 5: "Au Clair de la Lune", "Cadet Roussel", "Sur le Pont d'Avignon", "La Mère Michel" et "S avez Ø planter des choux?".

Un indice de ce qu'elle est loin de comprendre complètement les paroles des chansons françaises qu'elle chante est sa confusion de français chou avec anglais shoe.

Sy (indiquant des choux sur une image):
Des choux ça!

159: Oui?

Sy: Oui?

150: No, pas ça! Ça! ((Md montre du doigt les souliers du petit bonhomme sur l'image.))

À 4a1m29j on a noté aucune intervention en français (contre 38 en anglais) et 5 silences en réponse à une intervention française (0 en réponse à de l'anglais). 28 fois Md répond en anglais à du français et 19 fois en français (mais souvent elle reprend tout ou partie de l'énoncé français et poursuit en anglais). Parfois il est difficile de distinguer quand Md répond en anglais à une intervention française ou quand elle intervient en anglais. Souvent en effet elle semble ignorer ce que lui dit Lu:

Lu: Oui, mais lui il en mange des grosses.

2.107: I saw some! Sun flowers.

La sixième entrevue (4a2m27j) constitue un tournant. Elle se déroule essentiellement en français, car l'intervieweuse anglophone parlait avec les parents une grande partie du temps. Il y a certes 11 cas de non-réponse à des interventions françaises. Mais dans la très grande majorité des cas il y a réponse. Md utilise beaucoup les réponses paralinguistiques: 50 cas (dont 15 de [mmm:]). 2 fois seulement elle répond en anglais à une intervention française et elle intervient elle-même 13 fois en anglais. Mais la grande majorité des réponses sont en français. 56 (dont 42 "oui" ou "non" et leurs variantes) sont encore des réponses à un mot. Mais on a aussi 40 occurrences de syntagmes nominaux (un seul ou deux juxtaposés facultativement précédés d'une interjection). On a aussi quelques phrases incomplètes et même 2 phrases complètes avec sujet exprimé -- ce qui est la première attestation en français. Ce qui est nouveau aussi c'est la multiplication des interventions en français: 49 (dont 25 sont des syntagmes nominaux uniques ou multiples).

À la 7^{e} entrevue (4a4m6j) j'étais le seul intervieweur et je conduisais l'entrevue en français (en présence du père, de la mère et de la petite soeur). Quand c'est elle qui initie l'échange Md utilise surtout l'anglais: 55 fois avec son père (contre 3 fois en français), 33 fois avec sa mère, 12 fois à tout le monde, 11 fois à un interlocuteur non spécifié et même 6 fois à moi). Elle répond aussi en anglais: 29 fois dont 11 en réponse à une question française. Ce n'est pas, semble-t-il, qu'elle refuse de parler français, comme le révèle le dialogue suivant:

PP: Qu'est-ce qu'il a lui, euh, sur le nez?

173: Ø

PP: Qu'est-ce que c'est?

Père: ((tout bas)): C'est quoi ça?

174: ((pause de 2 secondes, puis)) Glasses!

:

175: Comme toi!

:

PP: Tu sais comment ça se dit en français, glasses?

176: Mm.

Père: Des lunettes.

Ici encore Md utilise les techniques habituelles de facilitation: réponses paralinguistiques (35 dont 19 [mm]), formules (18), "niaisage" (13 fois), prophrases (comme "oui", etc.: 27), six chansons différentes (dont "Frère Jacques") plus une cinquantaine de réponses françaises diverses. Cette fois-ci on compte 43 interventions en français.

À la 8^{e} séance Md a 4a5m16j. Les réponses anglaises sont deux fois moins nombreuses que les réponses françaises: 41 contre 80. Ceci est d'ailleurs moins probant que le fait qu'il y a seulement deux occurrences de réponse anglaise à une question française. En outre il y a 3 fois moins d'interventions anglaises de Md que d'interventions françaises: 35 contre 103 (dont 17 sont des suites de nombres naturels et quelques autres ne comptent qu'un mot). Ces fréquences d'usage plus élevées du français ne signifient pas que Md y est plus à l'aise qu'en anglais (nous savons le contraire par ailleurs), mais qu'elle est maintenant assez à l'aise en français pour l'utiliser si son interlocuteur l'y amène.

A la 9^{e} séance (4a6m8j) la seule intervieweuse, Lu, francophone, note que Md semble tout à fait à l'aise, bien que très peu d'anglais soit utilisé. On a noté 87 réponses en français (grammaticalement) correctes et 17 incorrectes et, de plus, 88 interventions correctes et 47 incorrectes en français aussi. Beaucoup d'énoncés corrects étaient en regarde SN.

À l'entrevue suivante (4a7m14j) il y avait une intervieweuse anglophone (Ke) et la mère (anglophone) en plus de l'intervieweuse francophone. Il y a certes eu 27 interventions de Md en anglais contre seulement 3 en français. Mais les réponses anglaises étaient très majoritairement en réponse à de l'anglais (82 contre 8 en réponse à du français). Et les réponses en français étaient aussi très nombreuses: 101 (dont 12 cependant d'incorrectes).

À la 11^{e} entrevue (4a8m18j) participèrent Lu, Ke, le père et un peu la mère de Md. Md utilise beaucoup le français, mais on voit que sa maîtrise est limitée. 53 énoncés français sont monosyllabiques, 27 sont incorrects; 15 seulement sont appropriés mais consistent en phrases réduites et on relève seulement 11 phrases correctes entières. Pour les réponses anglaises on a, entre autres, 24 phrases réduites mais appropriées et 33 phrases complètes. Pour les interventions 15 sont en français et 34 en anglais. Parmi ces interventions anglaises 2 initient un récit. (Dans nos enregistrements Md n'a jamais fait de récit en français. Elle en a fait en anglais, dès la première entrevue.)

Enfin, à la 12^{e} entrevue (4a9m17j) étaient présentes Lu, Ke, la mère de Md ainsi qu'Isabelle, une petite amie bilingue un peu plus âgée que Md. Md y fournit l'évidence de l'utilisation du registre français comme complément de l'anglais:

272: Over here, like that!

Isabelle: Ya! But then he could pass here like that!

273: He can't because it's too small! [ɛ] trop petit ici!

Isabelle: Non! Mais i peut passer par en dessous comme ça!

Même s'il y a 23 (ou 24?) interventions en anglais contre 5 en français, le nombre des phrases complètes en français est de 67 (dont plusieurs incorrectes il est vrai) -- plus que de phrases complètes

anglaises.

À 5 ans et demi, de retour d'un séjour de un mois en France, Md répondait sans hésitation à mes interventions en français.

9. Y

Pour les douze entrevues au cours desquelles nous l'avons enregistré, Y a montré une nette dominance de l'anglais. Pour toutes ces entrevues Y utilise plus l'anglais que le français. Ce n'est qu'à la 3e entrevue (2a11m16j) que Y fait des interventions françaises avec des phrases complètes (à un article près). 5 d'ailleurs de ces phrases sont des variantes de C'est quoi ça? À la séance suivante il a seulement deux interventions en français, dont une d'ailleurs est mixte:

127: [se] Ø bateau! ((Pause))
128: [das] sailboat!

À toutes les rencontres on note des réponses anglaises à du français (pas seulement de la mère qui, après tout, est considérée par Y comme anglophone) mais à l'intervieweuse (ou l'intervieweur). Par contre, je n'ai remarqué qu'une seule réponse française à de l'anglais, et c'est le monosyllabe Non! (2a9m13j). Il arrive certes à Y de répondre en français à du français, mais dans la plupart des cas ce sont des réponses réduites (dont 3 cas de répétition à 3a14j). Il y a aussi les cas intermédiaires où Y commence sa réponse en français et la continue en anglais (ces cas sont beaucoup plus fréquents que ceux de l'ordre inverse). A 2a9m13j on a:

Lu: Est-ce que t'aimes ça le sucre?

123: Oui, [ʃi da^{n} mɔk] ((pointant le pot à lait))

A la 3^{e} séance (2a11m16j) on a le dialogue suivant:

Lu: C'est pour jouer au tennis?

231: Oui ((à peine audible)). I don't/
had tennis racket but I have hockey [tIk].

Lu: Oh!

232: I don't have ((...))

A la 11^{e} entrevue (3a8m1j) Y n'achève pas son oui ([wi]) et passe tout de suite à l'anglais:

Lu: C'est un bulldozer?

252: [wjɛs]. And this is a [dʌ:m] truck.

(On a un exemple semblable à 3a9m0j).

On note un décrochage très net dans l'usage du français à partir de la 4^{e} rencontre et surtout de la 5^{e}. Dans les trois premières entrevues Y utilise un français plus sommaire que son anglais, mais il utilise quand même le français comme une langue. A la 4^{e} séance il n'y a presque plus de phrases complètes en français (on en compte plus de 16 en III). A la 5^{e} entrevue plus de français du tout, en dépit des efforts des intervieweuses. Ainsi l'intervieweuse "anglophone", Ke, le questionne en français:

Ke: Tu parles pas français?

Y: ((fait signe que non))

Sy: Pourquoi? Je comprends pas en anglais quand tu parles.

((Silence))

Ke: You know how to speak French, don't you?

Sy: Hein, Yves?

Ke: Mm?

137: When you, when... i... I don't want to ... talk at .

À la 6e rencontre non plus Y ne dit plus rien en français, sauf des "oui" très faibles. À la 7e pas de français. À la 8e on a des mots isolés et 3 phrases simples en français. À la 9e rencontre 2 phrases complètes en français. À la 10e aucune, ni à la 11e ni à la 12e. (On note cependant des mots isolés ou des syntagmes nominaux à la 11e entrevue et des mots isolés à la 12e).

Ce décrochage du français est clairement dû au fait que Y n'est plus allé à la garderie francophone depuis environ un mois avant notre cinquième rencontre. En outre, à partir de la même période, il a vu son père (francophone) moins souvent qu'auparavant.

Étant donné la présence d'une intervieweuse francophone à chacune des séances V à XII, commet Y interagissait-il avec elle? Quand il parlait, Y utilisait l'anglais. Dans certains cas il fournissait une réponse anglaise appropriée au français; dans d'autres cas non (ces cas sont parfois difficiles à distinguer de ceux où il ne prend pas la peine de répondre à son interlocuteur).

La 6e rencontre compte beaucoup de ces dialogues bilingues. Ce qui suit n'en constitue qu'une partie:

Sy: C'est quoi ça, Mat...euh, Yves?

22: Ø

Sy: Un livre?

23: Some b[w]oke ((il parle de son livre dépliant dont deux pages sont parties))

Sy: Hein?

24: Some b[w]oke, [ʃ]ome b[w]oke.

:

Sy: C'est un livre?

26: Show me. I'll show you it cannot work anymore.

Sy: Oh, comment tu le fermes?

27: Oui ((chuchoté))

Sy: Comme ça ((elle plie le livre pour le fermer))

28: Yes you have to ((...)) You|juste|do it like this ((...))

Sy: Mont ' donc

29: No

:

Sy: C'est quoi ça?

31: Ø ((cherche dans ses jouets))

Sy: Hein?

32: I don't. What is this?

Sy: Quoi?

33: Just...

Sy: Sors-le!

34: What this is?

Sy: Sors-le, on va jouer avec

((Y sort le tableau Fisher-Price du sac))

Souvent il traduit en anglais ce que dit son interlocutrice francophone. Ainsi à 3a5m20j:

Sy: Ah! C'est difficile!

285: Oui, oui! It's hard. ((...))

À la même séance il parle comme si le mot anglais était le seul correct:

Sy: Oh ... un domino ((prononciation française; Sy sort le domino d'une boîte))

241: It's a "domino ((prononciation anglaise, accent d'insistance sur la première syllabe))

Sy: Hmm. Des [domino]

242: No, [dominowz]!

Sy: Hein?

243: "Dominoes". ((prononciation anglaise))

Sy: Des [domino] en français! Hmm?

244: Ø

10. LES PLUS JEUNES ENFANTS, SPECIALEMENT Pi

En ce qui concerne les plus jeunes enfants, on remarque qu'ils passent par un stade où il est impossible d'attribuer leurs productions vocales à une langue ou à une autre. C'est le cas de St de la 1ère à la 4e séance (de 1a9m11j à 2a11j). Certes on peut reconnaître chez elle

(et chez d'autres enfants du même stade) des mots basés sur l'anglais et d'autres basés sur le français (ainsi à la10m10j St dit: "Euh! Daddy! Papa!"). Mais on n'a pas d'indices que ces mots appartiennent pour l'enfant à deux systèmes lexicaux différents. Ce stade peut donc durer plusieurs mois chez les petits bilingues et comporte beaucoup d'énoncés incompréhensibles (cas de St -- encore à 2a11j --, de Pi, et de F, un enfant qui n appartient pas à l'échantillon et qui, à 20 mois, est encore au stade d'indifférenciation). Il est possible que chez les bilingues le babil persiste plus longtemps que chez les unilingues. C'est du moins ce que donnerait à penser le comportement de Pi -- et surtout de F qui jargonne depuis l'âge de 6 mois.

Si l'on prend maintenant le cas de Pi, mon fils pour lequel nous rédigeons un journal depuis l'âge de 11 mois, nous avons noté des mots basés sur l'anglais adulte dès 1 an.

Ainsi: la6j [dɔj] toy

[gʌm~gɤ̃b] yum yum

Depuis l'âge de 6 mois Pi a une gardienne anglophone et, surtout, ses principaux camarades de jeu sont les enfants de cette gardienne: [ado] Aldo, le nom d'un fils de la gardienne (3 ans plus âgé que Pi) a été un des premiers mots de Pi -- sinon même le premier. Pi a donc commencé à avoir des "mots" anglais plusieurs mois avant d'avoir des mots français. Les premiers mots "français" notés dans le journal sont bébé (à 20m24j) montrant une image d'un petit garçon et caca (18m24j). Mais bébé alternait avec baby et caca est utilisé jusqu'à ce jour dans

la famille de Pi, même en anglais, pour remplacer shit (offensant) ou B.M. (sentant l'hôpital).

Dans les premières véritables utilisations du français chez Pi que nous avons attestées, les répétitions, plus ou moins conformes, de ce que dit l'adulte comptent pour une bonne part. Une des premières expressions françaises que nous ayons transcrite chez Pi est "Attends, attends!" qu'il imite parfaitement de son père (à 21m28j). Deux jours plus tard il dit spontanément [atã atã] en ramassant un mouchoir de papier pour sa mère. Mais trois jours plus tard encore il imite son père en disant [adã adã] (même chose à 22m9j). Deux semaines plus tard l'imitation est moins mécanique. A 22m24j je dis au frère de Pi: "Attends, François". Pi répète alors plusieurs fois [adã]. Puis il ajoute [adã bebi:]. A 22m26j je dis: "Attends, Pierrot!" Pi réplique: [adã baba:]. Ce qui se passe à 22m28j montre cependant que Pi ne connaît pas le sens de "Attends!" Il dit alors [adã adã] à sa tante qui allait lui donner du fruit et, à une autre occasion, à la petite fille de la gardienne qui jouait avec un jouet.

Mis à part les différentes variantes pour le mot clé(s) -- ce sont généralement les clés du père, francophone, qui traînent -- les seules autres utilisations (attestées dans le journal) du français par Pi avant 2 ans sont des répétitions immédiates (ou presque) de ce que dit son père.

D'autre part les premières productions françaises de Pi sont généralement d'un mot, au maximum de deux. Sa syntaxe française est donc des

plus élémentaires, si tant est qu'on puisse même parler de syntaxe. A la même époque sa syntaxe anglaise est beaucoup plus développée.

On trouve même des exemples de syntaxe à base anglaise avec vocabulaire français. À 2a11j, tenant la clé de son père, il dit [babablɛ babablɛ] ([baba] est le nom familial du père, par imitation de la gardienne, d'origine allemenade). Le lendemain aussi on a des variantes du même énoncé: [bab(d)lɛ]. Pi va maintenant vers ses 4 ans et il préfère encore en français faire précéder le nom de son complément: bébé lit plutôt que lit de bébé.

La première attestation d'usage différencié du français et de l'anglais remonte chez Pi à 2a3m4j. Ce jour-là Pi dit [klebaba] 'clé de papa' (où l'ordre français des mots contraste avec celui de [babdlɛ], etc., noté 2 mois et demi plus tôt). D'autre part, toujours à 2a3m4j, on a la transcription suivante: [papa! ʃo! mama! hat!] 'Papa! Chaud! Mama! Hot!' Cinq jours plus tard: "Hot!" Puis, regardant son père: "Chaud!" Cette dernière production indique que spontanément Pi parle anglais; c'est pour son père qu'il parle français. Toujours vers 27 mois le journal révèle un net accroissement des énoncés en français. Or c'est dans son 27^{e} mois que Pi est allé à la garderie francophone, où il a peut-être remarqué pour la première fois que pour être intégré à un groupe d'enfants de son âge il fallait parler français. Jusqu'à ce jour, dans sa famille, Pi n'utilise le français qu'envers son père et parfois avec son petit frère (en particulier quand il répète, en bon contremaître, les admonestrations du père). Avec sa mère (anglophone), la gardienne et sa famille, la famille de

la mère -- et les anglophones en général -- Pi parle toujours anglais. Il parle aussi anglais avec ses poupées, ses jouets, il soliloque en anglais. (Mais ceci n'empêche pas qu'après un séjour d'un mois en France son français avait fait tellement de progrès que nous avons cru à l'époque pouvoir le considérer comme un bilingue équilibré. Ces progrès ont continué, mais l'anglais a repris son avantage.)

11. CONCLUSION

Dans ce chapitre j'ai présenté un ensemble d'indices de dominance d'une langue sur l'autre dans le répertoire des bilingues. L'utilisation que j'ai faite de ces indices pour l'analyse des transcriptions n'a pas pu être mécanique (sous forme d'une grille, par exemple, que j'aurais appliquée partout). Ces indices, je le répète, sont matière d'appréciation: ils doivent être interprétés selon le contexte où ils apparaissent. Les statistiques utilisées sont simplement du type dénombrement. En dépit de la marge d'erreur qu'il faut se donner avec de tels chiffres, les fréquences d'utilisation confirment clairement la dominance de l'anglais dans les répertoires de Md et de Y et la dominance du français chez A (tout au moins au début de la recherche). De même on a vu qu'il n'y avait pas de différence marquée de statut entre l'anglais et le français chez D, T, L, Mt et St. Pour F et Pi des données d'observation quotidienne indiquent la dominance de l'anglais. Il est remarquable que ces analyses d'ordre pragmatique ont leur corrélat phonologique. On verra, en effet, dans un autre article de cette collection, que les bilingues équilibrés et les anglophones

de notre échantillon avaient deux phonologies (partiellement) distinctes. (Cf. K.Lappin ci-dessous).

L'analyse entrevue par entrevue nous a permis de déceler des ruptures dans l'évolution du répertoire verbal des enfants. Ainsi un séjour en milieu unilingue peut constituer un renforcement considérable (par exemple les séjours en France de Md et de Pi) et le séjour à la garderie francophone de Pi. À l'inverse, le retrait de Y de la garderie francophone -- ajouté, il est vrai, à la réduction des contacts avec le parent francophone -- a occasionné non seulement un ralentissement de ses progrès en français, mais un recul.

Chapitre 2

Sur la notion d'erreur et de développement linguistique chez de jeunes bilingues

Lucie Nuckle et Kerry Lappin
Université de Montréal

INTRODUCTION

L'étude du bilinguisme chez de jeunes enfants permet, entre autres, d'aborder l'épineux problème de la dominance linguistique. Nous nous sommes intéressées ici à l'existence de critères linguistiques bien définis qui permettraient d'identifier clairement ces cas de dominance d'une langue par rapport à une autre.

Pour cet article, nous avons ainsi choisi de comparer les comportements linguistiques de deux enfants bilingues de notre échantillon, Mt et Md, dont les situations de bilinguisme différaient: l'un a vraisemblablement acquis le français et l'anglais de façon simultanée (dorénavant Mt = L^{1+2}) alors que l'autre n'a acquis le français que comme langue seconde (dorénavant Md = L^2).

Nous avons posé comme hypothèse de départ qu'il nous serait possible de caractériser les situations d'acquisition différentes de ces deux enfants en nous basant sur une analyse des erreurs trouvées chez chacun d'eux. Il nous semblait raisonnable de supposer que la nature des erreurs observées chez L^{1+2} serait différente de celle de L^2. Par exemple dans le cas de L^2, où il est très clair dès le tout début des entrevues que l'enfant possède une aisance et une préférence certaine pour l'usage de l'anglais (voir à cet effet, l'article de P. Pupier

pour plus de détails), nous nous attendions à observer chez cette enfant un nombre considérable d'erreurs dû au phénomène d'interférence de l'anglais sur le français. Inversement dans le cas de L^{1+2}, une pré-analyse du corpus obtenu nous avait déjà indiqué un rôle minime de l'interférence comme source plausible des erreurs commises par cet enfant. La majorité des erreurs s'apparentaient d'ailleurs beaucoup plus à celles observées dans le développement linguistique normal d'un unilingue (cf. Dulay et Burt 1974, et Ervin-Tripp 1974 pour une discussion de cette conception).

Nous verrons dans les pages qui suivent si la notion d'interférence peut à elle seule caractériser une situation où prévaut une des deux langues, ou bien s'il n'existe pas d'autres indices permettant une appréciation, une évaluation plus juste et plus réaliste de ce fait.

MT: LE CAS DE L^{1+2}

Pour les fins de cette étude, nous avons relevé toutes les erreurs syntaxiques, morphologiques et lexicales qu'a faites notre sujet L^{1+2} de la première session d'enregistrement (âge: 4a5m26j) à la dernière (5a5m25j). Notre premier intérêt a été de voir jusqu'à quel point l'interférence entre l'anglais et le français pouvait causer un problème pour l'enfant. Nous n'avons trouvé que 4 calques lexicaux 2 en français, 2 en anglais), et 4 calques syntaxiques (2 en français, 2 en anglais) dans tout notre corpus. En voici la liste:

CALQUES LEXICAUX

1) "Ma voisine est, est [ʒɛrmɛ̃] ((de l'anglais *German*)), allemand, je veux dire." (5a4m21j)

2) J'suis déjà allé dans le métro beaucoup de ...[krɑ̃] ... temps" ((Un calque possible de l'expression anglaise *a lot of times*)) (4a10m1j)

3) "A hen was having a picnic by the beach and then a turtle found some little [p^{h}uʃiz]" ((Il s'agit de *chicks*. Pushies est un mot inventé, probablement inspiré du français poussins. Noter qu'en anglais et en français l'enfant substitue souvent /ʃ/ pour /s/.)) (âge: 4a10m1j)

4) To win your, euh, win your life. To make a living..." ((il se reprend après un calque du français gagner sa vie)) (4a10m1j)

CALQUES SYNTAXIQUES

1) "Pi là les chasseurs fait un trou pour les animaux tomber dedans." ((Cette structure serait grammaticale en anglais: *a hole for the animals to fall into.*)) (4a6m24j)

2) "Yeah. Castle sand. Sand castle." ((Il se reprend après avoir placé l'adjectif après le nom, comme on l'aurait fait en français.)) (5a3m21j)

3) "That's the mother of Sarah." "Peter's the daddy of Sarah." ((Nous croyons qu'il s'agit probablement d'une interférence de la structure possessive en français (la mère de, le père de) là où un unilingue anglophone dirait normalement *Sarah's mother, Sarah's daddy.*)) (4a8m26j)

4) "On l'met dans là. O.K.?" ((fort possiblement un calque de l'anglais *in there.*)) (4a11m)

Huit erreurs qui semblent dues à l'interférence n'est certes pas beaucoup dans un échantillon de 10 heures de bande, avec au moins 200 énoncés (et souvent 300) par bande. Nous nous sommes donc posées la question suivante: les erreurs (lexicales et syntaxiques) que fait ce petit bilingue -- à part les cas isolés de calques -- sont-elles si différentes de celles que pourrait faire un enfant unilingue?

En français, la grande majorité des erreurs trouvées chez le sujet L^{1+2} peuvent être classées selon quatre catégories:

A. LES VERBES

1) conjugaison:

- "Je me suis tombeé"(4a6m24j) -réflexive généralisée pour l'auxiliaire être.
-"Mickey Mouse est gagné" (4a10m1j) - choix d'auxiliaire
-"Quand [skə] tu vas [ɛt] arrêté de, de m'enregistrer?" (5a3m0j)- choix d'auxiliaire
-"Parce que je t'ai pas [apɛRsəvy]" (5a4m21j) - forme du participe passé

2) temps:

- L'enfant a barbouillé sur le mur. L'intervieweur lui demande ce qu'il va dire à sa mère quand elle le verra:
"Je va lui dire que c'est Stéphanie va ... qui va le faire." (4a6m24j)

A part cet exemple le temps des verbes est bien maîtrisé.

3) absence de subjonctif:

- "I joue du piano avec son oreille pour ... pour que i peut entendre

plus que le de le piano" (4a10m1j)

-"I faut j'mets les deux" (5a17j)

-"Bobinette voulait faire que Bobino va en prison pis Bobino ((...)) voulait que Sherlock Holmes ((...)) va, va voir le juge." (5a3m21j)

-"Avant que vous venez" (5a4m21j)

B. L'ACCORD (GENRE, NOMBRE ENTRE {ARTICLE, NOM / NOM ET ADJECTIF)

quantifieur:

-"tous les personnes"(4a7m23j)

déterminant:

-"le tigre pis l'oiseau, i' sont le plus méchants" (5a17j)

-"la vrai nom de mon, ma mère" (4a10m1j)

-"la soulier" (5a1m13j)

déterminant + adjectif:

-"c'est unØ géantØ aile de oiseau" (4a10m1j)

adjectif:

-"une chemise brunØ (5a1m13j)

-"Ma voisine est, est germainØ, allemandØ je veux dire" (5a4m21j)

-"Ma maman est québécoisØ" (5a4m21j)

C. L'ARTICLE

1) omission:

-"Ø souliers qui [ʃeʃ] qui se sèchent" (4a10m1j)

-"j'ai pas de patins pis c'est Ø vrai hockey" (4a10m1j)

-"ah, Ø chien, Ø chien, un chien" (4a11m0j)

-"Ø camion" (5a17j)

2) absence de contraction:

-"de le train" (4a10m1j)

-"fais attention à le à le gros pied" (4a10m1j)

-"de le piano" (4a10m1j)

-"j'suis le plus grand de, de les deux classes" (5a3m21j)

-(manque de liaison) "ma auto" (5a3m21j)

-"Bonjour monsieur le [w]oiseau" (5a17j)

PRONOM SUJET

1) omission

-"Ø veux le 'narsupilani'" (4a5m26j)

-"Ø est un cochon" (4a8m26j)

-"Ø essaie de le mordre (4a8m26j)

-"Ø chatouille pas" (5a1m13j)

-"Ø fait une danse" (5a3m0j -- le phénomène ne se produit plus après)

2) remplacement par un pronom tonique

-"Moi sais pas quand on mange ça" (4a7m23j)

-"Moi veux pas. Moi sais comment compter" (4a7m23j)

-"Parce que lui est dans ton chemin" (4a8m26j)

-"Moi veux un [n] aut' blanc" (5a1m13j)

Le nombre d'erreurs dans chacune de ces quatre catégories n'est quand même pas très élevé. Rappelons que nous avons regardé un corpus d'environ dix heures d'enregistrement. Il y a quelques autres erreurs isolées mais leur nombre n'est pas assez important pour les classer.

Rien ne nous laisse croire que ce sont des erreurs particulières à un enfant bilingue; on peut les retrouver facilement chez des petits francophones unilingues.

En anglais, il est possible de classer la majorité des erreurs selon les quatre mêmes catégories:

A. LES VERBES

1) le temps:

-"And then a rabbit came and *go" (4a10m1j)

-"Ah yeah! *I'll think I'm gonna play with her" (4a10m1j)

-"This is the strangest thing I *saw in the whole world" (5a4m21j)

-Ke: "Would you make it big, or ..."

L^{1+2}: "*I'll make it like, um ... this... that one." (4a6m24j)

2) conjugaison:

-"and it's the same thing that you ... writed" -régularisation (4a7m23j)

-"an' now there's one, one more have to go like ..." -absence de la flexion de la 3^{e} personne, singulier (4a11m0j)

-"maybe it's the person who writed that book" (5a3m21j)

-"He go, you mean he's blind and he go, he, he's good eh!! ((énervé)) He was blind and he's go. Yeah, there's Sneelock and he go. -absence et déplacement de la flexion de la 3^{e} personne, singulier (5a3m21j)

B. L'ACCORD (EN NOMBRE)

-"a little chickens" (4a10m1j)

-"These are ostrichØ"

Ke: "Ostriches"

L^{1+2}: "Yeah. OstrichØ" (5a3m21j)

-Ke: "And they write with their feet or they paint..."

L^{1+2}: With their mouthØ"

-There was big waves" (5a3m21j) - Erreur qu'on peut entendre chez

-"There was no cows" (4a5m26j) des adultes anglophones unilingues.

-(genre) "sometimes he licks my face and my finger. Yeah. She wants to give me a kiss. He's even the king of the cats. I mean the queen.

W: "Is that a girl or a boy?"

L^{1+2}: "A boy" (4a8m26j)

L'ARTICLE

1) omission:

-"I stopped Ø pedal and it banged into me" (4a6m24j)

-"And two frogs came and ... and decided and ... euh ... and decided to have Ø big appetite" (4a10m1j)

-"Red car? That's Ø fireman car. ((il se reprend)) That's a fireman car." (4a11m0j)

-"Is Ø big circus. Here's the small circus" (5a3m21j)

2) ajout:

-"And that's where the government of all the Canada is" (5a4m21j)

(influence possible du français)

3) manque de liaison (devant voyelle)

-"A eager eagle" (2fois) "a icehole" (4a10m1j)

-"a, a ostrich" (5a4m21j)

D. PRONOM SUJET (OMISSION)

-" Ø can't close it" (4a5m26j)

-" Ø went outside" (4a6m24j)

Nous voyons qu'encore une fois, les erreurs dans ces quatre catégories sont très peu nombreuses; et on pourrait facilement les retrouver chez un petit anglophone unilingue. Il reste quelques autres erreurs isolées, que certains voudraient peut-être attribuer à l'interférence:

exemple: "I went at the sea too" (5a3m21j) (français: "à la mer")

"She's gonna tell what is that problem" (5a4m21j)

(position de être dans une interrogative enchâssée)

Ke: "Does she ask Mr. Hemlock to ..."

L^{1+2}: "... find out what was the mystery" (4a11m0j)

Mais nous croyons qu'il serait imprudent d'y voir une interférence du français puisque ce sont des erreurs qui pourraient caractériser aussi bien l'anglais d'un enfant unilingue.

En somme, l'acquisition simultanée du français et de l'anglais chez ce petit bilingue ne semble pas lui avoir posé de problème. Le rôle de l'interférence paraît ici très minime, et il n'est pas du tout évident que son développement linguistique soit retardé dans l'une ou l'autre des deux langues.

MD: LE CAS DE L^2

En ce qui concerne L^2, la première étape suivie dans l'étude de ce corpus a été d'effectuer un inventaire des erreurs commises par cette enfant en français. Le corpus se compose de 12 entrevues où l'âge de l'enfant varie, de la première à la dernière entrevue, entre 3a9m25j et 4a9m17j.

Contrairement à ce que nous avions prévu au départ, l'examen de ces données nous révèle que sur un nombre total de 266 erreurs, il n'existe que 12 occurrences d'erreurs que nous pouvons attribuer au phénomène d'interférence. Autrement dit, à peine 5% du total des erreurs commises par l'enfant en français peuvent avoir comme source probante l'influence de l'anglais sur le français. Voici la liste de ces erreurs qui sont pour la plupart des calques syntaxiques:

1. INFLUENCE DE STRUCTURES PREPOSITIONNELLES DE L'ANGLAIS

-"écoute de moi: Ø fait beep-beep" (4a4m6j)
(très probablement copié sur *listen to me*)

-"j'ai vu ça sur Ø télévision" (4a6m8j)
(de l'anglais: *I saw it on television*)

2. INFLUENCE DE L'ANGLAIS SUR L'ORDRE INTERNE DES ELEMENTS DANS DES SYNTAGMES NOMINAUX OU ADJECTIVAUX

-"moi ai Ø couleur papier" -La tablette à dessin de Md comporte des feuilles de couleurs diverses. (4a5m16j)

-"des pirates bateaux" (4a6m8j)

-"maintenant tu fais ça: tu prendre un brun crayon" (4a6m8j)

-"[a] brossait son ((...)) poupée cheveux" (4a6m8j)

-"un carré disque, un carré roue?" (4a7m14j)

3. COPIES DE STRUCTURES PARTICULIERES A L'ANGLAIS

-"là est Tinker Bell" -sur le modèle *There is X.* (4a6m8j)

Et quatre erreurs correspondant à la structure anglaise avec one:

-"j'ai perdu un: c'est faire huit" -de l'anglais *I lost one.* (4a6m8j)

- idem

-"j'ai vu un ici" -de l'anglais *I saw one here.* (4a9m17j)

-"Ø faut qu' j'aie un ici, puis ici, puis ici" (plaçant ses doigts sur une flûte) -de l'anglais *I must have one here...* (4a9m17j)

Ceci veut dire que la majorité des erreurs commises par L^2, dans sa production du français, doivent être attribuées à d'autres sources que celle de l'interférence. Mais quelles sont ces sources? Nous avons constaté, en effectuant une classification de ces erreurs, que la plupart d'entre elles correspondaient aux mêmes types que ceux déjà observés par plusieurs chercheurs en acquisition (cf. en particulier Brown 1973) pour le développement linguistique normal de jeunes unilingues.

Ainsi, nous avons relevé chez L^2 un grand nombre d'erreurs (92 occurrences sur 266) ayant trait à l'omission des mots fonctions dans les phrases, comme par exemple:

1. ABSENCE DE DETERMINANT DEVANT LE NOM

-"Maman? Qu'est-ce que c'est ça Ø chanson?" (4a6m8j)

-"Ø lapin" (3a10m22j)

-"[i] de l'eau Ø gros grenouille" (3a11m26j)

-"regarde Ø ours" (3a11m26j)

2. MAUVAISE FORME DU VERBE

-"j'ai perdu un: c'est faire huit" (4a6m8j)

-"[e] va rentre comme ça" (4a5m16j)

-"j'ai ((dé))jà faire" (4a6m8j)

Guillaume (1927) a d'ailleurs déjà mentionné cette absence "d'éléments formels" dans le développement linguistique de jeunes unilingues francophones, comme étant une étape dans le processus d'acquisition.

3. ABSENCE DE PREPOSITION

-"parce que la [gannlj], grenouille i dort Ø le swamp" Ø = dans (4a9m17j)

-"Non, parce que tu vas voir Ø ton tour" Ø = à (4a9m17j)

4. ABSENCE D'AUXILIAIRE

-"moi Ø tombé sur ça" (4a2m27j)

5. ABSENCE DE SUBORDINATEURS

-Lu: "A quoi ça sert le p'tit trou ici?" ((sur la flûte))

L^2: "c'est jus' Ø tu veux comme ça" Ø = si (4a9m17j)

-"regarde Ø maman a écrit pour moi" Ø: ce que (4a5m16j)

-"mais ça c'est, quelque chose Ø [j] en chocolat" Ø = qui (4a8m18j)

Nous avons également noté des erreurs de surgénéralisation, comme par exemple la surutilisaiton du verbe avoir:

-"j'ai pas comment la chanson" (4a6m8j)

-"O.K. j'ai capable pour faire ça" (4a6m8j)

-"j'ai pas connais cette chanson" (4a8m18j)

de même que des erreurs pronominales, telles que l'absence du pronom sujet ou complément, l'utilisation de pronoms forts dans des positions clitiques (presqu'exclusivement en position sujet). En voici quelques exemples:

a. absence du sujet

-"[a...te] Ø pour ouvrir!" (4a6m8j)

-"Ø veux l'ouvrir ça, maman" (4a6m8j)

-"non, Ø est pas mort" (4a6m8j)

b. absence de l'objet

-"je vas Ø chercher, c'est ici." ((il s'agit de la flûte)) (4a6m8j)

-"[I] peut Ø donner à son petit oiseau" ((il s'agit d'une feuille)) (4a9m17j)

-"je vas Ø met' ici parce que [I] va tomber là" (4a9m17j)

c. utilisation de pronoms forts en position sujet clitique

-"non, moi connais un aut'" (4a4m6j)

-"Ø petit soeur, toi vas à quatre!" ((sur un jeu de parchési)) (4a5m16j)

-"moi faire une soleil" (4a4m6j)

Nous avons, en particulier, relevé pour ce dernier type d'erreur plus de quarante occurrences.

Bien qu'il n'y ait pas encore de données unifiées sur la séquence complète d'acquisition linguistique de jeunes unilinges francophones, l'ensemble des faits mentionnés ci-haut nous suggère que L^2 en est pour cette période, à un stade relativement peu avancé d'acquisition du français, les types d'erreurs commis reflétant les premières étapes de développement linguistique chez les enfants.

Toutefois, il devient difficile de contraster la situation de bilinguisme de L^2 par rapport à celle de L^{1+2}, sur la seule base de l'analyse des erreurs. En effet, mis à part l'aspect quantitatif en français chez L^2, on observe des erreurs qualitativement semblables chez ces deux enfants. Dans les deux cas, l'interférence semble jouer un rôle marginal dans la production des énoncés.

Comme seconde étape de ce travail, nous avons donc effectué une analyse des structures syntaxiques du français, produites par L^2, en utilisant une échelle de complexité comme celle proposée dans Lazure (1976). Ceci, afin d'être en mesure d'évaluer plus justement le niveau de développement linguistique atteint par l'enfant, en regard du français.

Cette grille d'analyse, de même que les résultats obtenus, apparaissent au Tableau 1 qui suit. Les structures ont d'abord été classifiées selon deux grandes catégories d'énoncés: les phrases simples et les

phrases complexes. Ces dernières représentent en général l'enchâssement d'un P (proposition) sous un autre P. Les sous-classes de chacune de ces catégories représentent la variété de structures observées, soit:

A. Phrase simple 1. Phrase nominale (SN ou SP)

ex: "un arbre! dans ça!"

2. Les structures-types:

c'est X

il y a X

3. Phrase à sujet absent

ex: "Ø dis pas"

4. Phrase du type SN + V

ex: i dort, i va

(Ce sous-groupe ne caractérise pas seulement les P à verbes intransitifs mais aussi tous les cas où l'enfant aurait omis l'objet de la P).

5. Phrase du type $SN + V + \begin{cases} SN \\ SP \end{cases}$

$SN + COP + ADJ$

ex: elle marche avec lui

elle est intelligente

B. Phrase complexe 1. Infinitives

ex: je veux écrire une lettre

2. Phrases comportant une succession de syntagmes soit SP, soit P.

TABLEAU 1

GRILLE D'ANALYSE SYNTAXIQUE CHEZ MD I A XII

	A. P simple					B. P complexe				
N° d'enr.	Nom.	c'est / il y a SN	P suj.abs.	SN - V	SN V SP / SN COP ADJ	SN - V - P	SN - V - SP - SP	subord.	P à 3P	Rel.
I	19	0	2	0	0	0	0	0	0	0
II	20	0	1	1	0	0	0	0	0	0
III	15	0	2	0	1	0	0	0	0	0
IV	23	1	0	0	1	0	0	0	0	0
V	11	1	0	0	0	0	0	0	0	0
VI	82	6	1	6	6	2	0	0	0	0
VII	66	17	11	5	8	3	0	0	0	0
VIII	35	24	10	10	25	9	1	2	0	0
IX	57	20	11	7	43	13	2	3	1	2
X	17	11	1	11	6	4	2	2	1	0
XI	12	16	4	6	11	4	1	5	2	2
XII	17	9	7	5	9	8	1	20	4	1
Total:	404	106	50	51	110	43	7	32	8	5

NB. Tous ces chiffres représentent des nombres bruts de décompte.

3. Subordonnées en QUE

   ex: je veux que tu écrives

4. Subordonnées circonstancielles de lieu, de temps, de cause

5. Relatives

Ainsi, sur un nombre total de 4696 "tours de parole" (i.e. sur l'ensemble des fois où l'enfant interagissait au cours des entrevues), nous n'avons relevé que 816 énoncés français, ce qui représente à peine 20% de la production linguistique totale de l'enfant pour ces 12 mois d'entrevues. Soulignons que nous avons exclus de ce décompte les énoncés du type oui ou regarde, étant donné la difficulté de représenter la "complexité" de ce qui constitue, vraisemblablement, une formule chez cet enfant. (Dans bien des cas, les oui étaient "de routine" et les regarde, une façon d'entretenir la conversation.)

Si nous examinons maintenant le Tableau 1 ci-dessus, on s'aperçoit d'abord que la plupart des énoncés sont des phrases simples. En effet, nous avons trouvé 721 occurrences d'énoncés simples contre 95 occurrences d'énoncés complexes, i.e. de phrases à propositions multiples. Le type de phrase simple le plus fréquemment utilisé par l'enfant a été la construction nominale, c'est-à-dire l'emploi exclusif d'un SN ou d'un SP. Ce type d'énoncé représente près de la moitié de la production du français chez L^2 (404 occurrences sur 816)[1].

---

1. Ce fait appelle quelques commentaires: la forme même des entrevues, où souvent l'animateur était amené à poser des questions à l'enfant, pouvait logiquement susciter ce type d'énoncé, ex: Qu'est-ce que c'est

En ce qui concerne les phrases complexes, il est intéressant de noter que celles-ci n'apparaissent que tardivement dans la série des entrevues. En effet, ce n'est que vers la 6^{e} et 7^{e} séances qu'apparaissent les premières phrases à plus d'une proposition. Il est également important de noter que l'ordre d'apparition de ces structures complexes suit l'ordre de complexité des structures postulé par leur ordre au tableau (de gauche à droite). Les phrases enchâssées les moins complexes, semble-t-il (voir Lazure 1976), sont les infinitives, ensuite les subordonnées en QUE et les circonstancielles, suivies finalement des relatives avec un taux d'occurrences très faible, soit 5 sur 816.

Les données de ce tableau révèlent, dans l'ensemble, une certaine progression du développement linguistique du français chez L^{2}. De I à V, on observe une utilisation quasi-exclusive de la structure nominale et une production, en termes quantitatifs, limitée. C'est manifestement à partir de la 6^{e} entrevue qu'augmentent le nombre d'énoncés, de même que la variété des structures utilisées, d'abord simples et ensuite, complexes. Ces faits corroborent, entre autres, l'observation générale que le développement des phrases enchâssées chez les enfants est postérieure à l'utilisation (et à une certaine maîtrise) des phrases simples. Il semble bien que ceci se vérifie également en acquisition d'une langue seconde, du moins par un enfant pré-scolaire.

ça?" "Une roue." (construction nominale). Toutefois, un examen minutieux des données nous laisse croire que ceci ne suffit pas à expliquer chez L^{2} le nombre élevé de ce type d'énoncé. Le même phénomène existait dans la stimulation anglaise et pourtant, ce type d'énoncé en anglais n'apparaît pas dans de telles proportions.

En résumé, nous pouvons dire que l'analyse syntaxique de la production linguistique de L^2 appuie ce que nous avait révélé antérieurement l'analyse des erreurs: c'est-à-dire un stade de développement linguistique relativement peu avancé en français, stade que l'on pourrait appeler étape de production des phrases simples. Ce fait apparaît d'autant plus marqué chez L^2 si on le compare à la production anglaise de l'enfant pour la même période. En effet, bien que nous n'ayons pas dépouillé systématiquement les données de l'anglais chez cette enfant, il apparaît clairement que celles-ci sont grandement supérieures en complexité et en variété, à celles observées pour le français. En particulier, pour la période allant de I à V, là où le français de L^2 se compose presqu'uniquement de SN et SP isolés, l'enfant utilise régulièrement et systématiquement des P complètes en anglais du type SN - V - SN ou SN - V - SP, ou encore des phrases légèrement plus complexes, comme par exemple:

-"They put some, something that make it not hurt anymore." (3a10m22j)

-"Here's candles so they can have light in the room." (3a9m25j)

-"If he keeps doing that I'll never make him." (3a9m25j)

Indépendamment des erreurs commises, ces énoncés comportent déjà plus de complexité que ce qu'il nous est possible de constater pour le français.

Une deuxième grille d'analyse syntaxique (Tableau II), préparée pour le sujet L^{1+2}, reflète une situation linguistique très différente. Nous y avons relevé le nombre de phrases simples et complexes (encore une fois selon l'échelle de complexité de Lazure 1976), en anglais et en français, et ce, pour 6 des 12 entrevues. (Le total de ces phrases ne correspond pas au total des tours de parole, puisqu'on n'y compte pas les énoncés très nombreux comme oui, non, yes/no, um, ah etc.)

Cette grille nous permet de constater qu'à l'âge de 4a5m26j, l'enfant est déjà arrivé à un stade de développement linguistique assez avancé, et qu'il n'y a pas de progrès marqué dans les 12 mois qui suivent. Ceci est vrai tant pour l'anglais que pour le français. Le comportement linguistique de L^{1+2} comprend une bonne variété de structures syntaxiques; il se montre capable de produire régulièrement toutes les sortes de phrases prévues par la grille. (Il faut dire, toutefois, que l'occurrence des relatives, la structure la plus complexe selon l'échelle de Lazure, demeure plutôt faible, surtout en anglais.) Nous retrouvons chez lui un bon nombre de phrases complexes, de structures variées, ce qui n'est pas le cas chez L^2 en français. En voici quelques exemples:

(4a6m24j) -"After he's finished doing everything on my teeth, he gives me a little present."

-"Je veux que vous v'nez quant [ʃ] quand j'va à l'école.

(4a7m23j) -"No because I don't know which colour [də ʌm] pick, so that's why I don't know how to play."

TABLEAU II

GRILLE D'ANALYSE SYNTAXIQUE CHEZ MT I,II,III,VI,XI,XII

N° d'enr.	Nombre de tours de parole	FRANCAIS: PHRASES SIMPLES						PHRASES COMPLEXES					
		Nom.	c'est il y a SN	suj.abs.	SN-V	SN-V-SP SN SN-COP-ADJ	Total	SN-V-INF	SN-V-SP-SP	subord. (QUE)	circon.	relatif	Total
I	172(F)	35	14	4	11	22	86	0	0	6	4	1	11
II	200(F)	20	4	7	10	23	64	2	2	3	5	3	15
III	245(F)	64	10	5	10	46	135	6	4	10	16	1	37
VI	149(F)	28	6	0	11	31	76	12	0	3	0	1	16
XI	113(F)	25	6	0	3	24	58	2	10	9	15	8	44
XII	97(F)	9	10	0	2	14	35	6	2	5	1	1	15
		ANGLAIS: PHRASES SIMPLES						PHRASES COMPLEXES					
I	192(A)	17	18	3	11	28	77	4	6	1	9	0	19
II	183(A)	17	4	2	3	24	50	1	6	4	5	0	16
III	113(A)	31	5	2	10	22	70	4	10	12	18	1	45
VI	123(A)	17	17	4	11	10	59	2	0	4	3	0	9
XI	149(A)	35	6	1	14	24	80	10	8	3	8	0	29
XII	167(A)	27	17	0	4	35	83	10	0	9	8	1	28

-"That's a parking lot that goes there and when Dominion is closed I could go everywhere there."

(5a4m21j) -"C'est ma mère qui me l'avait dit aujourd'hui avant que vous venez."

-"Euh, c'est, ah, celle qui garde quand on est dehors, pi quand on fait la sieste."

Ce qui n'est pas nécessairement apparent d'après le Tableau II, mais que nous tenons à signaler, c'est que L^{1+2} produit des phrases complexes sans difficulté dans des contextes tout à fait spontanés. Voilà une autre différence entre lui et le sujet L^{2}. Si ce dernier arrive à produire, au 12^{e} enregistrement, un nombre important de phrases subordonnées en français, c'est que ces phrases sont souvent élicitées par l'intervieweur, ou sont des réponses à des questions (type: Parce que ...). Le cas de L^{1+2} est tout autre; les citations suivantes nous montrent l'aisance avec laquelle cet enfant produit des phrases complexes, spontanément, dans ses deux langues:

(4a7m23j) (comment faire le plein d'essence)

"You just get out of your car and there's a lill' hole in your car, so that, and then you put it in, you put that, um, there's a long thing and you put that in that hole, that's in your car, then you press on a lill' thing that goes up and then there's gas that goes in your car an' it makes your car work."

(4a7m23j) (comment poster une lettre)

"Quand tu veux maller une lettre à quelqu'un, tu prends ta lettre que tu veux maller pis tu la mets dans la boîte à lettres pis là le facteur vient, pis i, i, i rent'dans un gros building, pis là, s'en va dans un camion pis là, là, l'aut' facteur il prend les lettres pis y a un gros sac, tu vois? Pi là, i donne les lettres à [tu] les personnes.

CONCLUSION

Cette étude nous a permis de montrer (du moins pour ce qui est des cas étudiés) que l'interférence n'était pas un facteur systématique d'explication des comportements linguistiques de nos deux jeunes sujets, ni de L^{1+2} ni de L^{2}. Autrement dit, on ne peut faire appel uniquement à cette notion pour distinguer des situations de bilinguisme. En effet, le nombre d'erreurs d'interférence relevé chez chacun d'eux était petit et similaire. Bien que nos sujets soient tous deux des enfants bilingues, il n'en reste pas moins que L^{1+2} présente une situation de bilinguisme, dirons-nous, "équilibrée", alors que L^{2} est véritablement, malgré son jeune âge, un cas d'acquisition du français langue seconde.

En ce qui concerne L^{1+2}, nous n'avons trouvé, dans l'ensemble, qu'un nombre restreint d'erreurs (que ce soit des erreurs d'interférence ou des erreurs de développement) et ce, avec une fréquence à peu près égale dans les deux langues. Par ailleurs, il existe chez cet enfant de nombreuses occurrences d'énoncés grammaticaux et complexes, autant pour le français que pour l'anglais.

Puisque l'interférence ne joue qu'un rôle très minime dans l'acquisition du français par L^{2}, nous avons dû faire appel à d'autres types de critères pour mettre en lumière les stades représentés dans son corpus. Nous croyons que la combinaison des démarches 1) analyse d'erreurs et 2) analyse syntaxique du développement, en termes de la complexité et la variété des structures utilisées, constitue une approche plus juste de la caractérisation des types de bilinguisme, de même qu'une évaluation

plus claire des cas de dominance linguistique, comme celui trouvé chez L^2.

Chapitre 3

Analyse de variation: les liquides chez des enfants bilingues

Kerry Lappin
Université de Montréal

La littérature sur le langage enfantin a maintes fois démontré la difficulté que posent les consonnes liquides /r/ et /l/ dans l'acquisition de la phonologie. Dans son étude phonologique des deux premières années d'un enfant anglophone, Neilson Smith (1973) a constaté que le /r/ et le /l/ étaient toujours omis après consonne (règle qui s'avère universelle, cf. Smith, 1973:18), que /r/ et /j/ peuvent être remplacés par [ɹ] et /l/ par [w]. Lorsque Leopold (1947) décrit l'acquisition de la phonologie chez Hildegard, il cite l'omission du /r/ anglais en début du mot. Cette chute est éventuellement comblée par la variante [w], phénomène très courant chez les enfants anglophones. Le /l/ à l'initiale passait souvent à [j]. Nous reviendrons là-dessus plus tard pour en donner des explications phonétiques.

Il n'est donc pas étonnant que nous ayons trouvé beaucoup de variation chez nos sujets bilingues, dont les variantes mentionnées ci-haut. Mais puisqu'il s'agit justement d'enfants bilingues ici, nous devons regarder les variantes trouvées pour /R/, /l/ français et /r/, /l/ anglais à la lumière de trois questions:

1) Est-ce que les enfants distinguent entre les liquides anglaises et françaises?

2) Est-ce que leur traitement des phonèmes est le même dans les deux langues, dans les cas de variation, par exemple?

3) Est-ce qu'il y a un problème d'interférence entre /R/ et/ɾ/ et entre les deux /l/?

L'intérêt particulier des liquides repose sur le fait qu'elles sont phonétiquement très différentes en français et en anglais dans la langue des adultes. Le /ɾ/ anglais est rétroflexe; le bout de la langue monte vers le palais dur pour créer une constriction palatale et une cavité entre les lèvres et la langue. En français, la langue se retire vers le mur du pharynx (constriction pharyngale) et crée donc une grande cavité en avant et une petite en arrière. Dans la réalisation du /l/ français (latéro-dental), le bout de la langue est plus près des dents et le dos plus loin du mur pharyngal que pour le /l/ anglais (latéro-alvéolaire); il ne monte pas en position rétroflexe comme en anglais. En français il n'y a pas de différence entre le /l/ post-vocalique et le /l/ pré-vocalique. Par contre, le /l/ anglais est encore moins antérieur en position post-vocalique qu'en position pré-vocalique et peut même être vélarisé([ɬ]). Par exemple, dans les mots hall, help, helping, il s'agit de ce que Delattre (1965:88) appelle un "*dark l*", plus postérieur que dans lace, place (*clear l*). Un anglophone doit donc apprendre à produire un /l/ très antérieur en français, ce qui peut lui être difficile après voyelle.

Compte tenu des différences phonétiques entre les liquides anglaises et françaises, l'étude de leurs réalisations nous permettra de voir s'il faut parler de deux phonologies parallèles chez les enfants bilingues.

L'analyse est d'autant plus intéressante que nous avons deux sortes d'enfants "bilingues" dans notre corpus (pour une description des réper-

toires, consulter l'article de P. Pupier): les bilingues "équilibrés" dont l'acquisition des deux langues a été simultanée (St, D, A, T, L, Mt), et les enfants pour lesquels le français est essentiellement une langue seconde qui joue un rôle secondaire dans leur vie quotidienne (Md et Y). Nous avons pu comparer l'acquisition des liquides chez ces deux groupes avec des résultats importants.

Quatre grandes règles de variation ressortent de notre analyse (à part plusieurs cas de chute où /r/ ou /l/ → ∅):

1) /R/ français → [ɹ]

Nous n'avons trouvé qu'un exemple où l'inverse est vrai. Le /l/ français subit beaucoup moins de variation et sa variante principale est ∅. Et, bien que Smith (1973) signale ce même phénomène en anglais, nous n'en avons pas trouvé d'exemples dans ce corpus. Il ne nous semble, toutefois, pas étonnant qu'une telle substitution se fasse entre liquides. Il est évident que le rapport entre ces deux consonnes est très spécial (nous savons qu'en certaines langues de l'Extrême Orient le [r] et le [ɹ] sont des allophones). Or, nous n'avons pas trouvé de justifications plus satisfaisantes à ce sujet.

2) /ɹ/ anglais →[w]

3) /l/ anglais →[j]

4) /l/ anglais →[w]

Nous avons vu que les règles (2) et (3) ont déjà été constatées par Léopold. En fait, d'un point de vue articulatoire, toutes les trois sont compréhensibles. Ladefoged (1975:54) a regroupé les phonèmes

/w,r,j,l/ sous le nom "approximants" parce qu'ils partagent certaines propriétés phonologiques. Par exemple, ils peuvent créer un groupe consonantique avec des occlusives (ie. twig, break, pew, play). De plus, l'articulation de chacun varie selon son contexte; la position de la langue change par anticipation de la voyelle suivante. Ayant ces propriétés phonologiques en commun, il est normal que ces phonèmes soient susceptibles de se remplacer. Comme nous l'avons indiqué au début de l'article, la règle /ɹ/ → [w] est très connue. Le /w/ demande un arrondissement des lèvres; pour beaucoup de gens il y a un certain degré d'arrondissement pour le /ɹ/ aussi, surtout avant voyelle (ie. read, race, room). Nous pouvons donc apporter des explications articulatoires à ces variantes.

Passons maintenant à l'analyse de nos huit sujets. Les données sont présentées dans l'Appendice I.Pendant les six premiers enregistrements, le /R/ français ne se réalise jamais chez notre plus jeune sujet, St. Elle y substitue soit ∅ soit /l/, mais jamais le /ɹ/ anglais qu'elle maîtrise pourtant bien. Nous entendons la variante [ɪ] pour la dernière fois à l'âge de 2a3m17j (g[ɪ]os), l'âge où apparaît pour la première fois le /R/ français ([R]ose). Le /R/ ([R] ou [ʁ]) apparaît assez souvent jusqu'à la dernière séance, mais sa chute continue à être fréquente.

En anglais le /ɹ/ est presque toujours réalisé en position finale absolue, et ce dès la première session. Ailleurs /ɹ/ --> [ɹ] ~ ∅ ~ [w], mais ces variantes se font de plus en plus rares après l'âge de 2a3m17j. Le /ɹ/ anglais est donc très stable, et surtout n'est pas sujet à l'in-

terférence du français.

Le /l/ français n'est pas problématique chez St, à part quelques cas isolés de chute. Cependant, le /l/ anglais subit beaucoup de variation:

/l/ → /[j]~[l] #

→ [ɪ]~[w]~Ø ailleurs

Notons qu'il n'a pas toutefois le /l/ français comme variante.

D aussi distingue bien les /R/ et les /l/ français des /ɹ/ anglais. En anglais le /ɹ/ est presque toujours maîtrisé, et jamais réalisé par un /R/ français. Or en français, nous avons constaté la chute du /R/ à presque toutes les séances, en positions pré- et post-consonantiques, et à l'intervocalique. Le /R/ est possible, mais varie librement avec sa variante Ø. Nous entendons assez souvent comme variante du /R/, le [r] apical, le [ʁ] constrictif, ainsi que la variante [ɪ], qui n'existent pas pour le /ɹ/ anglais. D prononce le nom Pierrot avec un /ɹ/ tout au cours de la 7^{e} séance, mais notons que la conversation se passe presque totalement en anglais, et que sa mère (anglophone) prononce ce nom de la même façon. Nous devons signaler deux mots isolés à la 12^{e} séance qui témoignent de l'interférence anglaise: [ɹ]ond et t[ɹ]ain (est-ce parce que ces mots ressemblent tellement à leurs équivalent anglais, round et train?). Mais il est quand même évident que l'interférence ne constitue pas un phénomène généralisé pour l'enfant.

Il en est de même pour les /l/. A part quelques cas de chute, le /l/ français est maîtrisé à toutes les séances et dans toutes les positions. En anglais le /l/ est généralement maintenu, mais il est souvent remplacé par [w] en position post-vocalique, phénomène qu'on retrouve chez

des enfants anglophones unilingues et même dans certains dialectes adultes. La variante [j] est aussi possible en position pré-vocalique. Soulignons cependant que le traitement de /l/ n'est pas le même dans les deux langues et qu'il n'y a aucune confusion entre les deux.

Chez A, le /R/ français est réalisé dans toutes les positions (par [R] [ʁ]) de la première à la 12^{e} séance (âges: 2a10m26j et 3a10m26j) avec peu de variation; le [r] apical apparaît au début comme variante, et nous avons constaté quelques cas de chute. (Il n'y a qu'un seul exemple d'interférence possible de l'anglais: t[R]acteu[ɾ]. Mais ce n'est pas un cas unique à l'enfant bilingue; cette variante [ɾ] pour le /R/ en position finale absolue après /oe/ et /y/ est retrouvée chez certains Québécois adultes unilingues.)

En anglais le /ɾ/ paraît dès le début, mais moins souvent que le /R/ en français. Souvent la règle suivante s'applique:

$$/ɾ/ \rightarrow [w] \; / \; \#__,V__V,C__.$$

Nous constatons quelques cas de chute, et un cas isolé d'interférence à la 4^{e} session: b[ʁ]idge.

Le /l/ français est réalisé catégoriquement à l'exception d'un cas de chute: pJuie (3a9m19j). En anglais le /l/ est généralement maintenu, mais peut tomber en position finale ou après consonne. En position post-vocalique, la variante [w] est possible. Si on excepte le cas de pluie, dont nous venons de parler, on peut dire que les liquides anglaises et françaises sont réalisées catégoriquement par A, pendant les deux dernières séances.

T maîtrise le /ɹ/ anglais catégoriquement dès la 1ère séance (à l'exception de d[w]aw -- cas unique à 3a3m7j). Elle produit le /l/ français sans variation également, et ce dès la 1ère séance (deux exceptions: cheva[ʁ] -- 6e séance, parapluie --8e séance).

Cependant, elle maîtrise moins bien le /R/ en français et le /l/ en anglais. Pour /R/, les variantes [R], [ʁ] et Ø sont possibles dès la 1ère séance. La chute, très fréquente au début dans les positions prê- et post-consonantiques, est peu à peu remplacée par [R] ou [ʁ]. De la 2e séance à la 6e séance, /R/ initial ou intervocalique se réalise comme un coup de glotte, mais dès la 7e séance, [R] et [ʁ] sont les seules réalisations dans ces positions. Soulignons que nous n'avons trouvé aucun cas où /R/, parfois difficile pour T, ait été remplacé par le /ɹ/ anglais, qu'elle maîtrise pourtant si bien.

Pareillement, les deux /l/ ne se confondent pas chez notre sujet. Et si nous retrouvons encore une fois la variante [w] pour le /l/ anglais en position post-vocalique, il n'en est pas question en français. Il y a aussi quelques cas de chute en position finale absolue, ce que nous n'avons pas trouvé en français.

Dès le 1er enregistrement de L (âge: 4a3m17j), le /ɹ/ anglais est réalisé catégoriquement par [ɹ]. Quant au /R/ français, il suit une certaine évolution pendant l'année de notre étude. Lors des six premières séances, le /R/ peut être maintenu dans toutes les positions, mais il y a plus souvent chute. À partir de l'âge de 4a10m4j. et jusqu'à la dernière session, le /R/ continue à tomber en position finale absolue,

mais il est de plus en plus réalisé ailleurs par [R] ou, souvent après consonne, par [ʁ].

Le /l/ français ne semble pas poser de problèmes à L, à part quelques cas isolés de chute. En anglais le /l/ est stable mais peut passer à [w] en position post-vocalique. Il est important de signaler que le /l/ français ne subit jamais une telle variation.

Évidemment, L distingue bien entre les liquides anglaises et françaises. Dans une phrase anglaise il peut très bien prononcer Chantal, France et Martine à la française, tout comme le /r/ de Superman est maintenu dans une phrase française (7^{e} séance). Il n'y a aucun problème d'interférence quant à ces phonèmes.

Mt, le plus vieux du groupe (4a5m26j à la 1ère session), ne présente aucun cas de variation ni d'interférence en ce qui concerne les liquides.

Comparons maintenant notre analyse des enfants bilingues "équilibrés" à celle des sujets du deuxième groupe. De la 1ère à la 7^{e} session (3a9m25j à 4a4m6j), Md a les variantes suivantes pour le /ɹ/ et le /l/ anglais:

/ɹ/ → [ɹ], [H], [w], Ø

/l/ → [l], [H], [w], Ø

Or, les variantes se font de plus en plus rares, et dès la 8^{e} session Md maîtrise très bien ses liquides anglaises.

Le français est une langue seconde pour Md et nous y voyons beaucoup

plus d'interférence de l'anglais que chez les bilingues "équilibrés". Jusqu'à 4a4m6j le /R/ est très rare. A sa place nous trouvons Ø, le [ɾ] anglais, ou [w]. Puisque [w] n'est retrouvé généralement que comme variante du /ɾ/ anglais (ce qui s'explique d'un point de vue articulatoire), il s'agit probablement ici des règles de variation suivantes:

$$/R/ \rightarrow \begin{cases} \emptyset \\ [R] \sim [ʁ] \text{ (rare)} \\ [ɾ] \end{cases}$$

$$/R/ \rightarrow /ɾ/ \rightarrow [w]$$

Il est possible que lorsque Md parle le français, et /R/ et /ɾ/ sont en sous-jacence. Elle n'a probablement qu'un système phonologique -- celui de l'anglais -- auquel elle ajoute les phonèmes français qu'elle réussit parfois à réaliser.

De la 8^{e} séance, le [ʁ] est de plus en plus fréquent, au fur et à mesure que son français s'améliore. Le [R] est encore mieux maîtrisé lors de la 12^{e} entrevue (4a9m17j) où nous ne constatons plus l'occurrence de [w] -- ni en français ni en anglais. Le [ɾ] anglais, toutefois, reste une variante importante, même à cette dernière séance.

Quant au /l/ français, il est généralement stable, mais la chute, et plus particulièrement, l'interférence du /l/ anglais ne sont pas rares. Nous avons même constaté quelques cas du [ɫ] (vélarisé) en français. Comme beaucoup d'anglophones, Md a de la difficulté à réaliser le /l/ antérieur (latéro-dental) du français -- surtout après une voyelle.

Pour ce qui est de notre dernier sujet, Y, notre corpus en français est très restreint. L'échantillon est trop petit pour nous permettre

phonèmes qui sont phonétiquement différents dans les deux langues, comme les liquides. Il est ainsi possible pour ces enfants de très bien maîtriser le /r/ en anglais, mais pas en français, ou le /l/ en français mais pas en anglais, et vice-versa. Et voilà pourquoi les liquides subissent des variations très différentes dans les deux langues; pour l'enfant ce sont des phonèmes phonétiquement très distincts, appartenant à des phonologies du moins partiellement séparées.

En terminant, nous rappelons que l'acquisition simultanée et équilibrée pose considérablement moins de problèmes d'interférence que si une langue prédomine sur l'autre. Ces enfants peuvent fonctionner aussi bien en anglais qu'en français. Ils reconnaissent que chaque langue a des consonnes liquides propres à elle, et ils ne les confondent pas.

APPENDICE I

LES DONNÉES

St

/R/ → Ø (ie. ga/çon, o/ise, -1^{e}; ma/che -2^{e}; pa/ti, t/ouve, ou/s, g/os -5^{e}; b/osse, ca/esser, pe/du -11^{e} etc.)

→ [ı] (ie. sou[ı]is -1^{e}, 2^{e}, 4^{e}; g[ı]is -2^{e}, 4^{e}, 5^{e}; ca[ı]otte - 6^{e} etc.)

→ [R] (ie. [R]ose -7^{e}; /ega[R]de -10^{e}; ti[R]oi[R], che[R]cher, fai[R]e, pleu[R]e, ma[R]che -12^{e})

→ [ʁ] (ie. pou[ʁ], /ega[ʁ]der -10^{e})

/ɾ/ → [ɾ] / __# (ie. suppe/ɾ/, bea/ɾ/, monste/ɾ/, G/oove/ɾ/-2^{e}; tige/ɾ/, toaste/ɾ/ -6^{e}; fo[ɾ] -5^{e} etc.; 2 exceptions: fo/, neve/ -12^{e})

→ [ɾ]~Ø~[w] ailleurs (ie. [ɾ]ocky, da[ɾ]k, b[ɾ]ush -5^{e}; tu[ɾ]n, [ɾ]ight -7^{e}; d[ɾ]inking -8^{e}; Rocky -5^{e}, tu/n -11^{e}; [w]ocky, [w]abbit -5^{e}; [w]ight -11^{e})

NB: neve/, fo/, tu/n et [w]ight sont les seuls exemples de variation après la 6^{e} session.

/l/ français → [l] (ie. lit, là, livre, téléphone -1^{e}; loup, cheval -5^{e}; place -8^{e}; glissent, glacée, souffle -12^{e} etc.)

→ Ø (rare) (ie. lion -7^{e}; téléphone -10^{e})

/l/ anglais → [j] / # __ (ie. [j]ion -7e; [j]ick -11e; [j]ook -12e)

→ [ɪ]~∅~[w] (ie. sleeping, Golda, -4e; cold -5e; wolf -6e; snowflake, pigglet, likes -11e; milk -8e; sleeping -1e; wolf -6e; snowflake -11e; Go[w]da -4e, tai[w] -6e; p[w]ay -11e etc.)

D

/R/ → ∅ (ie. morceaux 1e; briser -2e; train, canard -3e; ferme -4e; gros, roches -5e; parc -6e, garage -7e; orange -5e, marche -12e etc.)

→ [R] (ie. voir, canard -2e; gros -4e, train -5e; marche, terre -9e; ouvrir, tirer, grand -12e)

→ [r] (ie. ga[r]age -1e, b[r]isé, [r]ont[r]é, 12e etc.)

→ [ʁ] (ie. mo[ʁ]ceaux -1e; fai[ʁ]e, tou[ʁ] -4e; fo[ʁ]t -5e; g[ʁ]and, ga[ʁ]de, fe[ʁ]mer -7e etc.)

→ [ɪ] (ie. g[ɪ]os, t[ɪ]acteur, b[ɪ]issée -3e, [ɪ]aton -5e, ga[ɪ]age, pa[ɪ]eil -9e, ba[ɪ]er -12e etc.)

→ [w] (ie. g[w]osse -3e, [w]este -5e, g[w]os -9e: ce sont des cas uniques; nous n'y accordons pas trop d'importance)

[ɾ] → [ɾ] (presque toujours ie. frog, train, crayons -1e; more dark, Kerry -2e; broke, ice cream -3e; sure, right, park, truck -4e; hurt, tractor, water -5e; doctor, drink, cars

-6^{e}; bear, red, orange, drive, record, -7^{e}; butter, corn, Mary, brought -8^{e}; press, crane -9^{e}; rose -10^{e}; for, track, garbage -12^{e} etc.)

[ɾ] → Ø (ie. bɾeak -7^{e}; foɾk, diɾty 8^{e}: les seuls cas)

→ [w] (ie. f[w]ont, st[w]eet -1^{e}; b[w]oke, d[w]ink -6^{e}: les seuls exemples)

/l/ français: maîtrisé à toutes les séances, dans toutes les positions (ie. téléphone, bleu -1^{e}; Sylvain, plaît, ballon, Daniel, -2^{e};sale -3^{e}; soleil -7^{e}; belle, bleu, tournesol -5^{e}; pleure -10^{e} etc.)

A

/R/ → [R] ~ [ʁ] (ie. [ʁ]ouge, ve[ʁ]t, cite[ʁ]ne, pa[ʁ]eil, b[ʁ]isé -1^{e}; t[ʁ]ain -2^{e}; g[R]os, ga[R]ages, ga[ʁ]der,[ʁ]anger -3^{e}; fleu[ʁ]s -5^{e}; ga[ʁ]de[ʁ]ie, moteu[ʁ] -8^{e}; [ʁ]emo[ʁ]queuse, ba[ʁ]ées -6^{e}; [ʁ]ue -11^{e}; t[ʁ]éso[ʁ] -12^{e})

→ [r] (ie. [r]ouge, pe[r]uque, pa[r]eil -1^{e}; tou[r]ne-disque -5^{e})

→ Ø (ie. escaɾgot -1^{e};, oɾange -1^{e}; aujouɾd'hui -3^{e}; pouɾ -5^{e}; enveɾs -6^{e}; ouɾs -8^{e}; tɾois -9^{e}; voiɾ -10^{e} etc.)

(NB: réparer = [ɪlpaʁe] -2^{e}, 8^{e} et [jlpaʁe] -2^{e})

/ɾ/ → [w] /# __,V__V,C__ V (ie. [w]ocket, t[w]ees -1^{e}; [w]ed,

t[w]uck, [w]ocket -2^{e}; ga[w]age, g[w]agon - 3^{e}; [w]ooster -10^{e} etc.

→[ɾ] (ie. trucks, green, cars, trees -1^{e}; broken, train -2^{e}; tire, guitar -4^{e}; store -5^{e}; roof, rocket -6^{e}; motorcycle -7^{e}; three, four, siren -9^{e}; Kerry -11^{e}; farm, trailor -12^{e} etc.)

→∅ (assez rare: throw -9^{e}; fire -3^{e}, 6^{e}, 8^{e}; tire, water -4^{e}; orange -5^{e})

/l/ français → [l] catégoriquement (exception: pluie -11^{e})

/l/ anglais → [l] (ie. planes -1^{e}; look, yellow -3^{e}; oil, blocks -5^{e}; blue -6^{e}, 7^{e}; slipper -8^{e}, etc.)

→ ∅ / ___#, C___ (ie.shovel -1^{e}; owl -4^{e}; floating -9^{e}; playing etc.)

→ [w] /V___ (ie. whoo[w] -4^{e}; pu[w]ing, pu[w], ba[w] -5e)

T

/R/ → ∅ (ie. torture, citrouille -1^{e}; père, fleur, sortir, marque 4^{e} etc.)

→ [ʁ]~[ʁ] (ie. g[ʁ]os, g[ʁ]enouille -6^{e}; t[ʁ]ois, vit[ʁ]e, t[ʁ]ous, quat[ʁ]e -7^{e}; p[ʁ]is, t[ʁ]icoter -8^{e}; pa[ʁ]c -9^{e}; [ʁ]oches, f[ʁ]e[ʁ]e -10^{e}; o[ʁ]eilles, [ʁ]i -7^{e} etc.)

→ [ʔ] /#___, V__V (ie. ca[ʔ]otte -2^{e}; pa[ʔ]eil, gi[ʔ]affe, [ʔ]ond -4^{e}, ti[ʔ]er, [ʔ]uelle -6^{e})

/ɾ/ → [ɾ] catégoriquement (exception: d[w]aw -1e)

/l/ français →[l] catégoriquement (exceptions: cheva [ʁ] -6e, parapluie -8e)

/l/ anglais →[l] (ie. sleeping, float, umbrella -4e; cloud, slide, little, fly -7e; fall, look, football -8e etc.)

→[w] /V___ (ie. tai[w] -1e; fa[w] -2e, hisse[w]f (sic) -5e; whee[w], a[w], beautifu[w] -10e, etc.)

→Ø /___# (ie. school -8e; fall -5e)

L

/R/ → Ø (ie. montrer, français, ronds -2e; rateau, carosse -3e; soeur, sortir, -4e; pleure -6e; faire -7e, morte etc.: très fréquent)

→[ʁ] (ie. pour, dire, ferme -1e; frère -4e, barbe, remorque -7e etc.)

→[ʁ] /C___ (ie. b[ʁ]osse, c[ʁ]aie, c[ʁ]ème, g[ʁ]osse -7e; t[ʁ]aîneau -8e etc.)

NB: 1 cas où /R/ → [l]: o[l]ange -7e, et 4 cas où /R/→ [d] : pleu[d]e, o[d]ange -à 3 reprises -6e)

/ɾ/ →[ɾ] catégoriquement

/l/ français →[l] (ie. parle, lumières, langue -1e; pelle, fleurs,

-2[e]; lettre -3[e]; clef, couleur, pleure -6[e];
Chantal -7[e] etc.)

→ Ø (quelques cas isolés, ie. enlève -2[e])

/l/ anglais → [l] (ie. looks, like -2[e]; floor, blue, place -3[e];
little, build -8[e] etc.)

→ [w] / V___ (ie. nai[w], wa[w] -4[e]; fa[w], whee[w] -7[e];
bui[w]d, ba[w] -8[e]; he[w]p, rea[w], a[w]
-10[e]; schoo[w], be[w] -11[e] etc.)

Md

/ɾ/ →[ɾ] ~ [H] ~[w] ~ Ø (ie. t[ɾ]ash, wa[H]m, spider, th[w]ee -1[e];
po[ɾ]ch -2[e]; [w]un, ve[w]y, cover -4[e] etc.)

/R/ → Ø (ie. trois -3[e]; grenouille -2[e]; tortue, regarde -4[e] etc.)

→ [w] (ie. [w]ouge, sou[w]is -2[e]; ou[w]s -6[e]; t[w]ois, p[w]ête,
f[w]ère, g[w]os -7[e]; b[w]un -9[e])

→ [ɾ] (ie. rega[ɾ]de, quato[ɾ]ze -4[e]; se[ɾ]pent, ga[ɾ]de[w]ie,
dange[ɾ]eux -5[e]; ap[ɾ]ès, fai[ɾ]e -7[e]; ca[ɾ]otte, [ɾ]obe,
-8[e]; éc[ɾ]it, p[ɾ]endre, Thé[ɾ]èse -12[e] etc.)

→ [ʁ] [ʀ] (ie. soeu[ʁ], o[ʁ]ange, [ʁ]ose, fleu[ʁ] -8[e];
ouv[ʁ]ir, sou[ʁ]it, [ʁ]obe, [ʁ]oues, b[ʁ]un,
c[ʁ]ème, v[ʁ]aiment, b[ʁ]as -11[e]; ca[ʀ]otte,
g[ʀ]enouille, voi[ʀ] -12[e])

/l/ français —>[l] français (ie. les -1^{e}; couleurs, lapin -6^{e}; bloc, soleil -6^{e}; Emmanuelle -7^{e}, vole -11^{e})

—>Ø (ie. planter -7^{e}, quelque -8^{e} etc.)

—>[l] anglais (ie.cheval, lui, les, cloches -7^{e}; bel -9^{e} etc.)

—>[+] (ie. [+]eau -2^{e}; be[+]e -8^{e}; que[+]que -9^{e})

/l/ anglais —> [l]~[H]~[w]~Ø (ie. closed, glue -1^{e}; co[H]d, ba[H]s, fa[H] -1^{e}; ye[w]ow -4^{e}, b[w]ack, g[w]ue -5^{e}; beautiful, whole, well, alligator etc.)

Y

/ɾ/ —> [ɾ] (ie. Panther, helicopter, monster, ringing, truck, drink -7^{e}; storm, siren -8^{e}; green, orange -12^{e} etc.)

—>[w] /___V (ie. t[w]uck, [w]inging, c[w]acker, [w]ed, t[w]ees, [w]acoon, [w]abbit -9^{e}; [w]obot, st[w]ing -10^{e}; Ma[w]ie -11^{e}; [w]ail[w]oad -12^{e} etc.)

—> Ø (ie. cream, throw, Panther, fire, for, scissors -8^{e}; picture, truck -9^{e} etc.)

/R/ -- /ɾ/ —>[ɾ] (ie. [ɾ]aisins, g[ɾ]enouille -3^{e}, b[ɾ]isé -4^{e}; me[ɾ]ci, o[ɾ]ange -11^{e})

—>[w] /___V (ie. g[w]enouille, g[w]and -3^{e}; o[w]ange, Ma[w]ie, g[w]os -4^{e}, [w]ouge -9^{e}, 11^{e})

→ Ø (ie. po/te, ma/teau, pa/ce que -4^{e}; pou/quoi, ve/t -9^{3})

/l/ français: pas d'échantillons

/l/ anglais → [l] (ie. choco_late, _leggo, _look, ambu_lance, seal_s, mi_lk, _like -7^{e}; c_lock, a_lot, b_locks, _leave -8^{e}; p_lay, be_lt -9^{e} etc.)

→ [w] /C___ (ie. b[w]ow, b[w]ack -1^{e}; p[w]ay, p[w]ease, airp[w]ane, c[w]ose -7^{e}; b[w]ocks, c[w]ock -9^{e}; g[w]asses -10^{e}; f[w]oating -11^{e}; p[w]ug -12^{e})

→ [w] /V___ (ie. ho[w]ding, mi[w]k, sea[w] -7^{e})

→ [j] /#___ (ie. [j]eggo -1^{e}; [j]ook, [j]ike, [j]ittle -3^{e}; [j]ake, [j]ights -10^{e}; [j]ive, [j]ion -12^{e}, etc.)

→ [j] / V___V (seuls exemples : ha[j]o -à plusieurs reprises; ye[j]ow, ba[j]oon)

→ Ø (ie. g/ove, mi/k, coo/ -1^{e}; airp/ane -7^{e}; choco/ate, vani//a -12^{e})

Chapitre 4

L'acquisition des fricatives chez deux enfants bilingues : étude longitudinale de l'avancement vers des cibles adultes

Kathleen Connors
Université de Montréal

1. PRÉLIMINAIRES MÉTHODOLOGIQUES

Cette étude du développement des fricatives chez deux enfants bilingues, à travers un an, a surtout des buts méthodologiques: Est-il possible d'utiliser l'évolution d'une classe naturelle de phonèmes d'une langue comme indice du niveau d'acquisition? Quelles sont les similarités et les différences dans l'acquisition entre les sons d'une classe naturelle donnée?

Le choix des fricatives (y compris les sibilantes) -- les segments [+continus, -sonorants] du français et de l'anglais -- est motivé par l'observation que ces consonnes posent des problèmes d'acquisition, en général, et particulièrement chez deux de nos sujets, L et T, qui sont frère et soeur. Très généralement, ces enfants tendaient à remplacer les fricatives par des correspondants homorganiques mais [-continus]. Et ce n'est pas étonnant. Les consonnes [-continues] sont généralement acquises plus tôt que les [+continues]. Intuitivement, il nous semblait que T partageait les difficultés phonologiques de son frère L, mais à un moindre degré. Nous soupçonnions que la phonologie de T était plus avancée que celle de L, peut-être en termes absolus, et certainement compte tenu de l'âge: L avait un an de plus que T. Ce qui avait compliqué les observations impressionnistes était le fait que la syntaxe de L était plus complexe et plus déviante que celle de T. Ainsi,

L était moins compréhensible que T. Une étude comme celle que nous proposons ici permettrait de mieux observer une des multiples sources de cette incompréhensibilité relative. De plus, nous verrons qu'une étude quantitative permettra de démontrer l'avancement relatif de T.

Une autre intuition précisée par cette étude est l'impression que ces deux enfants sont devenus plus compréhensibles à travers les douze mois de la recherche. Il y avait, a priori, deux explications possibles pour ce qui est de leurs phonologies: soit qu'elles se sont améliorées (et il s'agirait de voir en quoi), soit que nous nous y sommes habitués.

L'inspection impressionniste des figures 1 à 19 nous indique déjà que dans le cas de 11 des 17 phonèmes étudiés en détail (8 chez T, et 9 chez L), il y a eu, en effet, une nette amélioration: plus précisément, dans le cas de 6 sur 8 consonnes analysées chez T, et dans le cas de 5 sur 9 consonnes analysées chez L. Dans les 6 cas qui restent, la performance des enfants a continué à varier autour d'un niveau relativement bas, sauf dans le cas de /h/, que nous reprendrons ci-dessous.

Il est clair, alors, que nous avons assisté à une période de développement phonologique qui était critique pour au moins certaines fricatives chez ces enfants. Nous reviendrons sur les consonnes individuellement pour comparer les patrons de développement ci-dessous. Une conclusion négative ressort déjà de l'inspection des graphiques: les fricatives, une classe naturelle de phonèmes sur le plan formel, ne se sont pas comportées comme telle dans l'acquisition phonologique de ces deux enfants. On dirait, à partir de ces données,

que Bloomfield (1933) et Labov (1966 et ailleurs) ont eu tous les deux raison: certains développements ontogénétiques, comme certains changements historiques, sont observables à un moment donné. À ce même moment, cependant, les variations qu'on observe sur d'autres points sont aléatoires et ne font pas (encore) entrevoir la marche vers la cible adulte.

Les figures n^{os} 1 à 19 permettent aussi de voir que ces deux sujets manifestent des patrons de développement semblables pour la plupart des fricatives. L, cependant, est seul à avoir créé assez d'occasions obligatoires (à assez d'entrevues) pour la fricative interdentale sourde (de think et de bath en anglais) pour permettre d'en tracer un graphique (Figure 18). Nous avons choisi dix occasions obligatoires (par enregistrement) comme seuil pour l'inclusion d'un enregistrement donné dans un graphique, surtout pour éviter d'inclure des pourcentages non représentatifs de la performance typique de l'enfant. Quand ce seuil n'est pas atteint par un enregistrement donné, une ligne tiretée, sur le graphique qui correspond à l'enfant et au son en question, joint le point désignant les enregistrements précédent et suivant. Dans le cas où ce critère n'est pas atteint par le premier ou par le dernier enregistrement, la courbe commence au deuxième enregistrement ou finit au dixième.

Toujours dans une première inspection des graphiques, il est frappant de voir le nombre d'enregistrements où, pour certains sons, le seuil de dix occasions obligatoires n'est pas atteint, dans un corpus par ailleurs très important. Par exemple, il s'est avéré impossible d'in-

clure (dans l'analyse quantitative) la performance des enfants pour les affriquées (anglaises /tʃ/ et /dʒ/. Leur fréquence dans la langue n'est pas suffisante pour avoir fourni dix occasions obligatoires de la part de ces enfants pendant la plupart des entrevues. Nous avons déjà vu que le /θ/(anglais) n'est pas assez fréquent pour avoir provoqué dix occasions obligatoires chez T, à la plupart des entrevues, à la différence de son correspondant sonore /ð/, qui est le son initial de plusieurs déterminants anglais.

Pour permettre une étude longitudinale et quantitative, nous avons justement choisi un problème phonologique, en supposant qu'un corpus important ne peut pas manquer d'occasions obligatoires pour chaque phonème des deux langues. Pour la même raison, nous avons décidé de ne pas étudier séparément, pour les deux langues, les fricatives qui figurent dans les deux inventaires de phonèmes. De plus, nous avons fait abstraction des différences systématiques possible dans la réalisation des fricatives selon les contextes (linguistiques).

Pour décider ce qui constituait une "réalisation-cible", nous avons comparé chaque phone dont l'occurrence coïncidait avec une occasion obligatoire d'un phonème donné à la gamme de réalisations adultes qui auraient été possibles dans le contexte en question. Ce faisant, nous avons privilégié des variétés relativement "standards" des deux langues dans certains types de cas précis.

Ainsi, en français, nous n'avons pas admis #[w] (seul) comme réalisation-cible possible de #/vw/, dans voir, voilà. L'évolution dont les

enfants ont fait preuve est effectivement allée dans la direction de #[vw], aux dépens de #[w], dans ce contexte. En anglais, nous n'avons admis que [θ] et [ð] comme réalisations-cibles de /θ/ et /ð/ respectivement, tout en reconnaissant des variations morphophonologiquement motivées, telles que [wIθ wIð] 'with'. Ceci en dépit du fait que bien des variétés non standards de l'anglais remplacent ces fricatives par leur occlusives correspondantes ([t] et [d], respectivement) et/ou par les affriquées [tθ] et [dð] (Labov 1966 et ailleurs). Les dialectes semi-standards manifestent souvent une variation sociolinguistique entre les cibles standards ([θ] et [ð]) et ces autres variantes. Nous avons volontairement fait abstraction de cette variation complexe, parce que [θ] et [ð] constituent, malgré tout, des cibles largement reconnues pour ces phonèmes et, en définitive, les seules réalisations entièrement standards. Le fait que ces enfants les ont parfois produits indique que la cible standard existe pour eux (sur ce point). Mais nous allons voir (ci-dessous) que le statut socio-stylistique des fricatives interdentales anglaises est complexe et que la prononciation standard ne sera probablement pas une cible comme les autres pour ces enfants.

Par contre, nous avons adopté une interprétation très large de la variation admise dans la réalisation du phonème (anglais) /h/. Son effacement nous semble possible (pour les adultes anglophones) presque partout dans les phrases -- certainement partout où le mot qu'il commence ne tombe pas sous un accent d'insistance. Les graphiques 10 et 19 découlent de cette interprétation de la variation admissible de

[h ~ Ø]. En écoutant soigneusement les bandes, il nous semblait tout simplement impossible de dire, dans la grande majorité des cas d'effacement du /h/, qu'un adulte anglophone, parlant standard, n'aurait pas pu opérer le même effacement. Si cette intuition correspond bien aux faits, il faut en tirer la conséquence que l'effacement du /h/, dans le contexte des phrases, est fréquent et n'est normalement pas stigmatisé en anglais. Par ailleurs, nous sommes convaincue que L et T avaient essentiellement acquis le /h/ avant la période représentée par notre étude. Ce phonème semble être la seule fricative à ne pas poser de sérieux problèmes chez eux. Notons, en particulier, que les courbes du /h/ ne dévient pas beaucoup du niveau 90% -- le seuil, maintenant traditionnel, de la "maîtrise" dans les études de l'acquisition du langage (Brown 1973). Par conséquent, nous avons jugé inutile de poursuivre l'analyse statistique du /h/.

Nous ne nous sommes pas posée la question de l'acquisition (chez L et T) des règles phonologiques ou morphophonologiques qui traitent des fricatives ou des affriquées. Ainsi, puisque [t^{s}] et [d^{z}] sont des réalisations (en français québécois) de /t/ et /d/ (/ ___ + hautes -postérieures) nous ne les avons pas considérés en tant qu'affriquées. Parallèlement, nous avons réservé un traitement particulier aux cas où /s/ ou /z/ serait la réalisation d'un morphème anglais (le pluriel des noms, la troisième personne, singulier, du temps présent des verbes, ou le cas possessif des noms). Si l'enfant ne prononçait rien du tout à ces occasions, nous les avons laissé tomber comme occasions obligatoires, étant donné que nous voulions, dans cette étude, faire abstraction de

la morphologie de nos sujets. Si, au contraire, il prononçait quelque chose dans la position en question, nous portions jugement sur le phone comme réalisation de /s/ ou de /z/, selon la morphophonologie anglaise. Finalement, quand L s'est mis à prononcer [a$^{\varepsilon}$k] pour 'avec', après avoir dit [avɛk] pendant un certain temps, nous avons considéré cette réduction comme un apprentissage d'une variante adulte. Le Ø, dans ce contexte précis, alors, est classé comme une réalisation-cible de /v/.

Avec ces réserves et ces précisions sur la façon dont les données ont été jugées, nous serons en mesure d'examiner de plus près ce que l'étude des fricatives nous révèle.

2. LES GRAPHIQUES 3 À 19

La première constation est le nombre astronomique de données qui serait nécessaire pour bien représenter l'évolution des réalisations de tous ces phonèmes. Dans le cas des entrevues où nous n'en avons pas bien plus de dix occasions obligatoires, ces échantillons de la performance des enfants sont sans doute moins représentatifs que les enregistrements qui en ont fourni cent occasions, par exemple. Dans l'ensemble, tout de même, il est possible de comparer, dans les grandes lignes, les deux sujets entre eux, d'une part, et l'évolution des phonèmes fricatifs entre eux, de l'autre: les sourds contre les sonores et les points d'articulation entre eux.

La première partie de ce programme, la comparaison de la performance

des deux enfants, permet de dégager des similarités et des différences intéressantes. Nous avons déjà mentionné que L, mais pas T, a fourni assez d'occasions obligatoires pour /θ/ pour permettre une étude longitudinale de cette consonne. Ce fait témoigne de la plus grande volubilité de L, et de la complexité relative de sa production, puisque /θ/ est une consonne rare (en général, et en anglais). En regardant les figures 9, 16 et 18, nous voyons que le /θ/ chez L se comporte à peu près comme le /ð/ (son correspondant sonore) chez les deux enfants--de la variation, apparemment aléatoire, à un niveau bas et aucune amélioration systématique à travers l'année de l'étude. La similarité (relative) des courbes pour /ð/ chez L et T fait penser que s'il y avait eu assez d'occasions obligatoires de /θ/ chez T, sa courbe aurait montré cette même tendance à la variation sans évolution vers la cible adulte. Le statut non standard (mais "natif") des réalisations variables produites par L et T pour cette paire de phonèmes en complique l'analyse: Est-ce que l'influence de l'anglais non standard détermine cette variation apparemment aléatoire? Autrement dit, dans le cas de ces deux enfants, dont la famille, selon nous, appartient à la classe socio-économique "moyenne inférieure", est-ce que les fricatives interdentales continueront indéfiniment à varier avec les occlusives et les affriquées non standards correspondantes? Si oui, cette variation ontogénétique se transformera en variation sociolinguistique. Nous reprendrons la question de ces deux types de variation, en rapport avec ces sons chez nos sujets, ci-dessous.

Les figures 6, 7, 15 et 17 montrent la plus grande différence entre L

et T, celle qui permettait de soupçonner que T était plus avancée que L pendant l'année de l'étude, même en termes absolus: il s'agit des courbes pour les sibilantes palatales. T marche clairement vers la cible adulte pour ce qui est de ces fricatives, qui sont plus "marquées" que leurs correspondants dentales ou labiales. Le /ʃ/ atteint le seuil de 90%, chez T avant la fin de l'étude et le /ʒ/ s'en approche. Chez L, par contre, le /ʃ/ varie aléatoirement entre 0% et 20%, alors que /ʒ/ connaît une variation plus large qui commence à 0% et qui finit (du 8^{e} au 11^{e} enregistrements) autour de 25%. La similarité relative des courbes pour les autres fricatives chez les deux enfants vient appuyer notre intuition de départ selon laquelle les phonologies de L et de T étaient étroitement apparentées.

Est-ce que les membres marqués des oppositions [+] vs [-] sonores sont moins complètement, moins rapidement ou plus tardivement acquis que les membres non marqués? La paire la plus fréquente, pour laquelle nous avons bien plus de données que pour les autres paires (voir les Tableaux I et II) fait penser que oui. Il s'agit de /s/ vs /z/. Chez L et T, /s/ varie autour des niveaux bas ou moyen au début de l'année, monte, de façon spectaculaire, au milieu et finit par varier autour du seuil de la maîtrise, dans le cas de T, et par l'atteindre presque, dans le cas de L. La courbe du /s/, chez L, qui manifeste moins de fluctuations extrêmes et une montée plus régulière que toutes les autres, est basée sur les données les plus nombreuses. Ceci fait soupçonner qu'avec des données aussi considérables pour chacun des phonèmes chez les deux enfants, nous obtiendrions des courbes plus

régulières que celles que nous avons ici.

Les courbes du /z/ montent moins régulièrement, à des niveaux plus bas que dans le cas du /s/, ce qui semblerait appuyer l'hpothèse du marquage. On pourrait arguer que c'est la fréquence supérieure du /s/ qui facilite son acquisition (comparativement à /z/). Mais la fréquence est probablement fonction du marquage, nonobstant le rapport de fréquence entre /θ/ et /ð/: Ce dernier joue un rôle morphologique en anglais qui le rend très fréquent. Seules des analyses statistiques permettront de voir si les différences et les similarités qui sont critiques à la vérification des hypothèses pertinentes sont significatives.

3. L'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES

Nos collaborateurs statisticiens[1] ont opéré une certaine simplification sur nos données, en ne retenant que les deux premières entrevues (le "début"), la sixième entrevue (le "milieu") et les deux derniers enregistrements (la "fin" de l'étude). Ce regroupement de données a produit le Tableau III, où f = pourcentages d'occurrences-cibles à l'entrevue ou aux paires d'entrevues représentée(s); n = occasions obligatoires et $\hat{s}$ = l'écart type associé à (f) et à (n), étant donné que chaque (n) fournit un score de 0 ou de 1 : $\hat{s} = \sqrt{\frac{f(1-f)}{N}}$. Les figures 1 et 2 sont des représentations graphiques du pourcentage (f),

---

1. Nous tenons à remercier le Professeur Urs Maag et Marie Blanchard, du Département d'Informatique et de recherches opérationnelles de l'Université de Montréal. En particulier, Madame Blanchard nous a fourni les Figures 1 et 2 et les Tableaux III, IV et V, ci-dessous.

pour chaque fricative traitée au Tableau III, au trois moments choisis, chez T et chez L respectivement.

Ces deux graphiques permettent de répondre, en premier lieu, à une de nos questions de départ: Y a-t-il moyen de comparer les deux enfants, en testant notre intuition selon laquelle T était phonologiquement plus avancée que son frère, l'aîné d'un an? En effet: à la fin de l'étude, T avait le même âge que L avait eu au début. En alignant les graphiques 1 et 2, nous voyons qu'il n'y a presque pas de chevauchement entre l'espace occupée par l'ensemble des courbes représentant les fricatives des deux enfants. La seule exception est /ð/, un cas très particulier, sur lequel nous nous attarderons ci-dessous. Mis à part ce cas, les pourcentages de réussite à la période terminale s'étendent, chez T, entre 56,2% et 95%. Chez L l'étendue (correspondante) au début était de 0% à 42,5%.

Les courbes superposées des graphiques 1 et 2 permettent aussi de voir instantanément le rapport entre l'évolution des sourdes et des sonores, aux points d'articulation labio-dentales, post-dentales et palatales. À l'exception des palatales chez L, dont "l'évolution" méritera une discussion à part (ci-dessous), les membres sourds des paires avancent vers l'acquisition à un plus haut niveau de réussite pendant la plupart de la période étudiée. Cette constatation appuie (avec les réserves que nous ajouterons plus loin) l'hypothèse selon laquelle le membre marqué des oppositions binaires s'acquiert plus tard que le membre non marqué. Ici, c'est la vibration des cordes vocales qui est la marque de l'opposition et le geste "supplémen-

taire" d'articulation qui justifierait la désignation des sonores comme membres "marqués"[2].

Mais est-ce que les différences de comportement entre les sourdes et les sonores sont statistiquement significatives? Le tableau IV permet de répondre à cette question en contrastant deux moments: le "début" et la "fin", tels que définis ci-dessus. Ce tableau nous indique que la supériorité de /s/ sur /z/ est partout significative au niveau .01 ($T < 2.57$). La différence entre /f/ et /v/ est significative au même niveau, sauf à la fin chez L. Mais il faut noter (sur les graphiques 1 et 2) que, chez les deux enfants, /v/ est supérieur au début, mais /f/ est supérieur au milieu et à la fin. Le cas du contraste /ʃ/ ≠ /ʒ/ chez les deux enfants est moins clair: La supériorité de /ʒ/ au début, chez T, est significative au niveau .05 ($T < 1.96$). A la fin, la supériorité de /ʃ/ sur /ʒ/ chez T n'est pas significative. Chez L, la supériorité de /ʃ/ au début est non significative, mais la supériorité de /ʒ/ à la fin est significative au niveau .01 ($T < 2.57$). Ces résultats mixtes, pour ce qui est de l'hypothèse qui dépend du marquage, font soupçonner que d'autres facteurs peuvent prendre une plus grande importance, tels que les rôles morphologiques de /ð/ en anglais et de /ʒ/ en français (dans je).

La dernière hypothèse testée statistiquement était celle selon la-

---

2. Hyman (1975) montre que la notion du "marquage" est bien plus complexe que la version simplifiée à laquelle nous faisons allusion ici. Notamment, il faut tenir compte du contexte phonologique. Nous avons volontairement fait abstraction de cette question ici.

quelle il y a eu progrès significatif, chez les deux enfants, sur toutes les fricatives étudiées et sur les triplets sourds et sonores. /θ/ a été exclu de l'analyse statistique, à cause du nombre faible d'occurrences obligatoires de ce son. /h/ en a été également exclu, parce que les graphiques 10 et 19 indiquaient au départ que ce son était essentiellement acquis par les deux enfants, dès le début.

Le tableau V présente une division de l'année en deux périodes, dont le début et la fin sont comparés chez chaque enfant. Les deux premières entrevues constituent le début de la première période. La sixième entrevue constitue la fin de la première et le début de la seconde période. Les deux dernières entrevues constituent la fin de la seconde période. La comparaison de chaque son entre le début et la fin des deux périodes chez chaque enfant fournit quatre comparaisons par son.

Les données qui en découlent indiquent que la grande majorité de ces comparaisons (23 sur 36) montrent que le progrès était significatif: 21 au niveau .01 ($T < 2.326$). Le seul son qui ne manifeste nulle part un tel progrès est /ð/, auquel nous reviendrons ci-dessous. Pour trouver un quadruplet de comparaisons dont chacune était significative, cependant, il faut regarder (au tableau V) les triplets sourds (/s/, /ʃ/, /f/) et sonores (/z/, /ʒ/, /v/). Il est intéressant de noter que les fricatives labio-dentales, déjà à un bon niveau chez les deux enfants au milieu de l'étude, ont quand même connu une amélioration (statistiquement) significative chez L, mais pas chez T, du milieu à la fin. Cette différence tient en partie du plus grand nombre d'occur-

rences de ces sons chez L, qui était plus loquace que sa soeur.

4. PROBLÈMES PARTICULIERS: LE /ð/

Labov (1966, chapitre 2) décrit les "variables" (th) et (dh), en décrivant la structure sociale de l'anglais de New-York. Ces deux phonèmes ont, respectivement, les variantes [θ], [tθ], [t] et [ð] [dð], [d] aux Etats-Unis (et dans d'autres pays anglophones). Comme l'auteur le mentionne, les seules variantes prestigieuses de ces phonèmes sont [θ] et [ð], respectivement. Encore selon Labov, la variante la moins prestigieuse, dans les deux cas, est l'occlusive (seule). Ainsi, il assigne la valeur 1 à chaque occurrence d'une fricative seule, 2 aux réalisations affriquées, et 3 aux occlusives (p.155). Un anglophone "standard, idéal" (et peu probable) qui ne prononce que des fricatives comme réalisations de ces sons aurait des "indices" (th)-00 et (dh)-00, dérivés par une formule qui est exposée au même chapitre (p.56): multiplier [la valeur moyenne des occurrences-1] par 100. Ainsi, un locuteur (également hypothétique) qui les réalise toujours comme des occlusives se verrait attribuer les indices (th)-200 et (dh)-200. Un anglophone (aussi implausible) qui ne prononce que les affriquées [tθ] et [dð] pour ces phonèmes gagnerait les indices (th)-100 et (dh)-100 ce qui découle du fait que, toujours d'après Labov (1966), les affriquées (interdentales) ont un statut social intermédiaire entre les fricatives (bas) et les occlusives (haut).

Dans le contexte stylistique "A" (*casual speech*, p. 101), la plupart des

classes sociales décrites par Labov à New-York (ses classes 1-5: des classes ouvrières et petites bourgeoises) se sont vues (collectivement) attribuer des indices entre 65 et 75 pour la variable (dh), qui nous intéresse particulièrement ici. En employant le style "B" (*careful speech*, p.111), ces mêmes classes sociales descendent à des indices entre 40 et 50. Quand ils parlent en utilisant le niveau de style "C" (défini à partir de la lecture de textes rédigés en anglais standard), ces cinq classes tombent à des indices un peu au dessus ou un peu en dessous de 40 (p.227).

Ces anglophones de New-York décrits par Labov, alors, employaient les variantes non standards du phonème /ð/, mais dans des proportions bien plus faibles que nos deux sujets, puisque les indices "idéalement" non standards varieraient entre 100 et 200, selon la formule décrite ci-dessus. En l'absence d'une étude sociolinguistique de l'anglais montréalais, il faut conclure provisoirement, à partir des graphiques 1, 2, 9 et 16 (de la présente étude), que nos deux sujets n'ont probablement pas encore maîtrisé le modèle adulte (de leur milieu), pour ce qui est du patron de variation dans les réalisations de /ð/. La prédominance écrasante, chez eux, de réalisations occlusives caractériserait, dans cette hypothèse, un plateau de développement phonologique (pour ce qui est de /ð/), bien plus qu'une classe sociale. Nous disons bien un plateau, puisque nous avons vu que, parmi les fricatives analysées statistiquement ici, /ð/ était la seule à ne pas connaître des progrès significatifs pendant la période étudiée (tableau V).

classes sociales décrites par Labov à New-York (ses classes 1-5: des classes ouvrières et petites bourgeoises) se sont vues (collectivement) attribuer des indices entre 65 et 75 pour la variable (dh), qui nous intéresse particulièrement ici. En employant le style "B" (*careful speech*, p.111), ces mêmes classes sociales descendent à des indices entre 40 et 50. Quand ils parlent en utilisant le niveau de style "C" (défini à partir de la lecture de textes rédigés en anglais standard), ces cinq classes tombent à des indices un peu au dessus ou un peu en dessous de 40 (p.227).

Ces anglophones de New-York décrits par Labov, alors, employaient les variantes non standards du phonème /ð/, mais dans des proportions bien plus faibles que nos deux sujets, puisque les indices "idéalement" non standards varieraient entre 100 et 200, selon la formule décrite ci-dessus. En l'absence d'une étude sociolinguistique de l'anglais montréalais, il faut conclure provisoirement, à partir des graphiques 1, 2, 9 et 16 (de la présente étude), que nos deux sujets n'ont probablement pas encore maîtrisé le modèle adulte (de leur milieu), pour ce qui est du patron de variation dans les réalisations de /ð/. La prédominance écrasante, chez eux, de réalisations occlusives caractériserait, dans cette hypothèse, un plateau de développement phonologique (pour ce qui est de /ð/), bien plus qu'une classe sociale. Nous disons bien un plateau, puisque nous avons vu que, parmi les fricatives analysées statistiquement ici, /ð/ était la seule à ne pas connaître des progrès significatifs pendant la période étudiée (tableau V).

Les palatales chez L.

Nous avons vu que les fricatives palatales /ʃ/ et /ʒ/, chez L, constituent le seul cas où la fricative sourde est moins bien prononcée au milieu et à la fin de l'étude statistique, que la fricative sonore (graphiques 1 et 2 et tableau IV).

A partir du cinquième enregistrement, le /ʒ/ connaît un plus grand nombre d'occasions obligatoires qu'au début, chez L, probablement, au moins en partie, à cause de son usage accru de je. Au début de l'étude, L avait fait preuve d'une forte tendance à utiliser moi, sans je, comme sujet à la première personne. A partir de la sixième entrevue, il y en a cinq où le /ʒ/ chez L atteint des niveaux d'occurrences-cibles (entre 22% et 34% -- graphique 15) qu'il n'avait pas connu auparavant. Toujours à partir du sixième enregistrement, nous voyons également au graphique 15 que /ʒ/ connaît un plus grand nombre d'occasions obligatoires chez L que /ʃ/. En l'absence de données explicatives, nous spéculons que, pendant la seconde moitié de l'année de l'étude, L était en train de "travailler sur" l'usage de je et donc plus sur la prononciation du /ʒ/ que sur celle du /ʃ/.

Nous pourrions trouver un appui de cette interprétation dans le contraste entre les fricatives palatales chez T. Au début de la période étudiée, /ʒ/ était supérieur à /ʃ/ ($T = -1.986$, $p < .05$). Au milieu et à la fin de l'année, /ʃ/ est supérieur à /ʒ/, mais l'écart est mince (figure 1) et non significatif (tableau IV). Même si une étude des occasions obligatoires pour je montrait une amélioration entre le

début et la fin de l'année d'étude, on ne verrait pas (d'après notre impression des transcriptions) un moment, chez T, où je prend l'importance numérique qu'il semble prendre subitement chez L. Chez T, alors, /ʒ/ poursuit sa montée, un peu moins spectaculaire que celle de /ʃ/, vers le niveau de la maîtrise (graphiques 7 et 6, respectivement).

TABLEAU I : T

c = cible
n = non-cible

N° de l'enregistrement

	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X		XI	
	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n
s	82	71	27	82	34	88	57	43	86	33	80	21	108	40	134	23	36	-	166	44	122	12
z	8	57	5	23	3	21	4	8	14	21	17	23	23	11	62	18	9	-	48	45	20	8
ʃ	1	16	-	11	-	7	-	4	4	8	5	8	15	3	20	3	4	-	23	1	15	1
ʒ	6	13	-	3	-	16	-	4	3	25	9	21	13	7	27	14	11	5	20	3	13	3
tʃ	-	1	-	5	-	3	-	2	-	1	-	2	-	-	1	-	-	-	3	-	2	-
dʒ	-	-	-	4	-	2	-	16	-	5	1	-	-	-	2	2	-	-	8	3	-	-
f	3	12	2	24	-	16	7	4	36	2	24	3	47	3	44	3	13	2	53	6	31	1
v	10	8	7	11	14	39	1	8	35	13	18	8	17	6	36	7	16	7	28	9	21	9
θ	4	6	1	3	1	1	1	1	-	14	1	10	-	5	-	3	-	-	-	12	-	3
ð	19	70	11	48	3	3	18	45	13	29	9	28	6	45	11	46	-	-	22	113	8	33
h	23	-	19	4	3	1	23	3	22	1	6	-	12	2	67	1	-	-	47	-	9	-

c = cible
n = non-cible

TABLEAU II: L

N° de l'enregistrement

	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X		XI	
	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n	c	n
s	85	148	59	185	71	177	21	57	68	139	104	105	237	121	253	102	53	17	325	74	280	48
z	6	80	4	66	3	80	-	-	7	66	18	54	51	50	42	73	15	4	95	64	65	20
ʃ	6	24	1	8	-	37	1	6	3	31	4	23	4	40	3	45	-	10	3	46	2	21
ʒ	-	18	-	9	1	19	1	13	1	33	17	33	3	42	9	26	6	21	20	52	21	66
tʃ	-	2	1	5	-	-	-	-	3	9	2	-	1	4	2	4	-	-	3	12	1	3
dʒ	2	13	-	7	-	8	-	-	-	5	1	7	3	18	2	8	-	-	2	6	1	4
f	5	16	4	41	13	35	13	7	38	8	50	10	108	18	82	8	23	1	98	7	65	7
v	26	27	17	31	43	35	20	11	40	12	61	21	74	34	56	10	27	2	102	14	70	11
θ	-	7	1	10	4	11	-	-	2	20	-	9	3	16	1	16	-	-	1	12	1	10
ð	26	77	22	100	19	110	4	3	21	130	28	140	36	120	31	135	-	-	28	179	16	69
h	29	-	26	-	23	1	-	-	26	4	56	-	33	2	84	1	-	-	60	4	35	-

TABLEAU III

FRICATIVES		FILLE (T) enregistrements			GARCON (L) enregistrements		
		I-II	VI	X-XI	I-II	VI	X-XI
s	f	0.416	0.792	0.837	0.302	0.500	0.832
	n	262	101	344	477	209	727
	ð	0.030	0.040	0.020	0.021	0.035	0.014
z	f	0.140	0.425	0.562	0.064	0.25	0.656
	n	93	40	121	156	72	244
	ð	0.036	0.078	0.045	0.020	0.051	0.030
DENTALES	f	0.344	0.688	0.766	0.243	0.434	0.788
	n	355	141	465	633	281	971
	ð	0.025	0.039	0.020	0.017	0.030	0.013
ʃ	f	0.036	0.385	0.95	0.179	0.148	0.069
	n	28	13	40	39	27	72
	ð	0.035	0.135	0.034	0.061	0.068	0.030
ʒ	f	0.273	0.300	0.846	0	0.340	0.258
	n	22	30	39	27	50	159
	ð	0.095	0.084	0.058	0	0.067	0.035
PALATALES	f	0.140	0.326	0.899	0.106	0.362	0.199
	n	50	43	79	66	69	231
	ð	0.049	0.071	0.034	0.038	0.058	0.026
f	f	0.122	0.889	0.923	0.136	0.833	0.921
	n	41	27	91	66	60	177
	ð	0.051	0.060	0.028	0.042	0.048	0.020
v	f	0.472	0.692	0.731	0.426	0.744	0.873
	n	36	26	67	101	82	197
	ð	0.083	0.091	0.054	0.049	0.048	0.024
LABIO-DENTALES	f	0.286	0.792	0.842	0.331	0.782	0.896
	n	77	53	158	167	142	376
	ð	0.051	0.056	0.029	0.036	0.035	0.016
SOURDES	f	0.347	0.773	0.863	0.275	0.534	0.792
	n	331	141	475	582	296	976
	ð	0.026	0.035	0.016	0.018	0.029	0.013
SONORES	f	0.238	0.458	0.661	0.187	0.485	0.622
	n	151	96	227	284	206	600
	ð	0.035	0.051	0.031	0.023	0.035	0.020
ð	f	0.203	0.243	0.170	0.213	0.167	0.151
	n	148	37	176	225	168	292
	ð	0.033	0.071	0.028	0.027	0.029	0.021

TABLEAU IV

	FILLE (T)				GARCON (L)			
PHONÈMES {1,2}	DEBUT valeur de T	CONCLU-SION	FIN valeur de T	CONCLU-SION	DEBUT valeur de T	CONCLU-SION	FIN valeur de T	CONCLU-SION
{s,z}	4.573	**	5.204	**	5.161	**	4.758	**
{f,v}	-3.065	**	3.049 ✓	**	-3.664	**	0.927	H_o
{ʃ,ʒ}	-1.986 ✓	*	0.924	H_o	1.430	H_o	-2.661	**

H_o : $p_1 = p_2$

H_1 : $p_1 \neq p_2$

On rejette H_o au niveau α si $T = \left| \frac{2(p_1 - p_2)}{\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} \right| \geq C_\alpha$

N.B. * : rejet au niveau α = 0.05 seulement (C_α = 1.96)

** : rejet au niveau α = 0.01 (C_α = 2.575)

✓ : les calculs ont été faits avec T = (.)

TABLEAU V

	FILLE (T)				GARCON (L)			
	DEBUT vs MILIEU	CONCLUSION	MILIEU vs FIN	CONCLUSION	DEBUT vs MILIEU	CONCLUSION	MILIEU vs FIN	CONCLUSION
s	6.42	**	0.795	H_o	4.774	**	8.460	**
z	3.015	**	1.502	H_o	2.611	**	6.054	**
ʃ	2.465 ✓ (2.080)	** *	3.540	**	-0.248	H_o	-0.700	H_o
ʒ	0.192	H_o	4.500	**	2.833	**	-1.025	H_o
f	6.189	**	0.310	H_o	7.815	**	1.918 ✓ (1.178)	*
v	1.462 ✓ (1.710)	H_o *	0.338	H_o	4.279	**	2.468 ✓ (1.963)	**
s,ʃ,f	8.472	**	1.877	*	7.256	**	7.776	**
z,ʒ,v	3.371	**	3.335	**	6.087	**	3.704	**
ð	0.435	H_o	-0.807	H_o	-0.902	H_o	-0.330	H_o

$$H_o : p_{t1} = p_{t2}$$

$$H_1 : p_{t2} > p_{t1}$$

On rejette H_o si $$\frac{2(p_{t2} - p_{t1})}{\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} > d$$

N.B. * : rejet au niveau = 0.05 (d = 1.645)

** : rejet au niveau = 0.01 (d = 2.326)

✓ : calculs faits avec T = ( )

Figure I

Progression des fricatives chez T

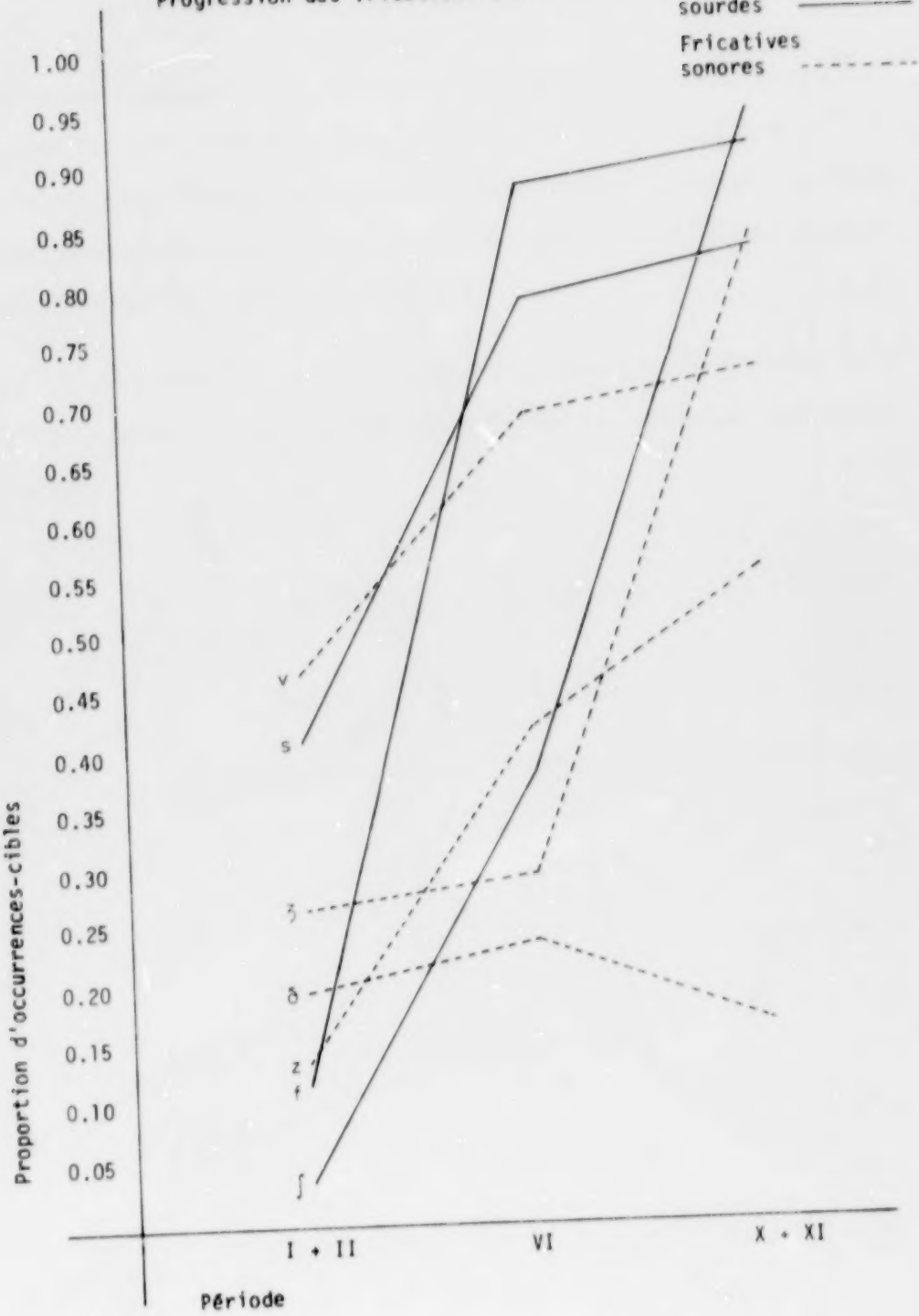
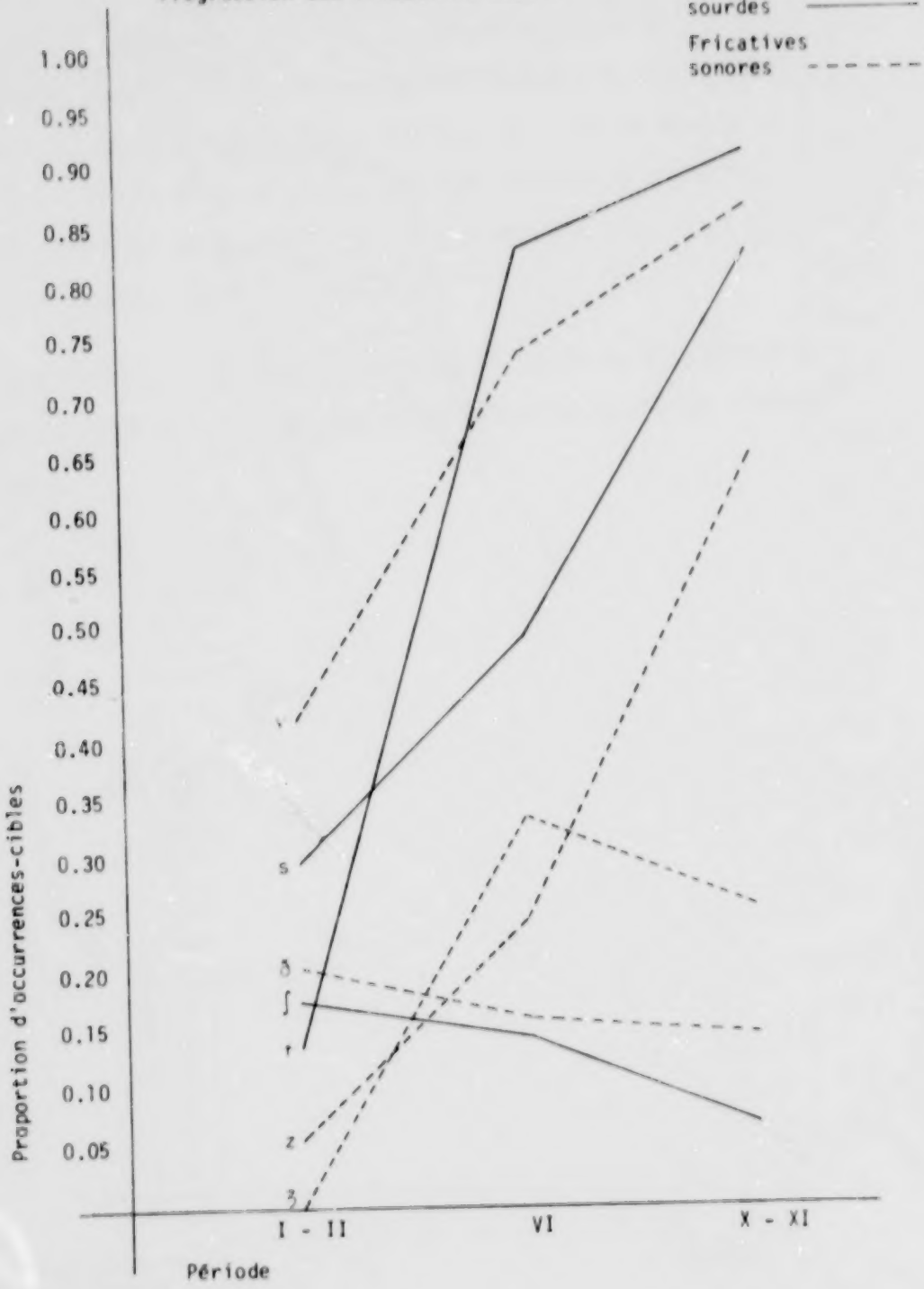


Figure 2

Progression des fricatives chez L



Pour les figures 3 à 19, l'interruption indiquée sur les graphiques entre les enregistrements VI et VII d'une part, et entre X et XI d'autre part, indique un plus grand laps de temps qu'entre les autres enregistrements consécutifs. (Pour les âges des enfants aux divers enregistrements, voir le tableau I.)

La ligne tiretée sur certaines figures (à partir de 5) signifie qu'il y avait moins de dix occasions obligatoires aux entrevues correspondantes.

Figure 3

Le /f/ chez T

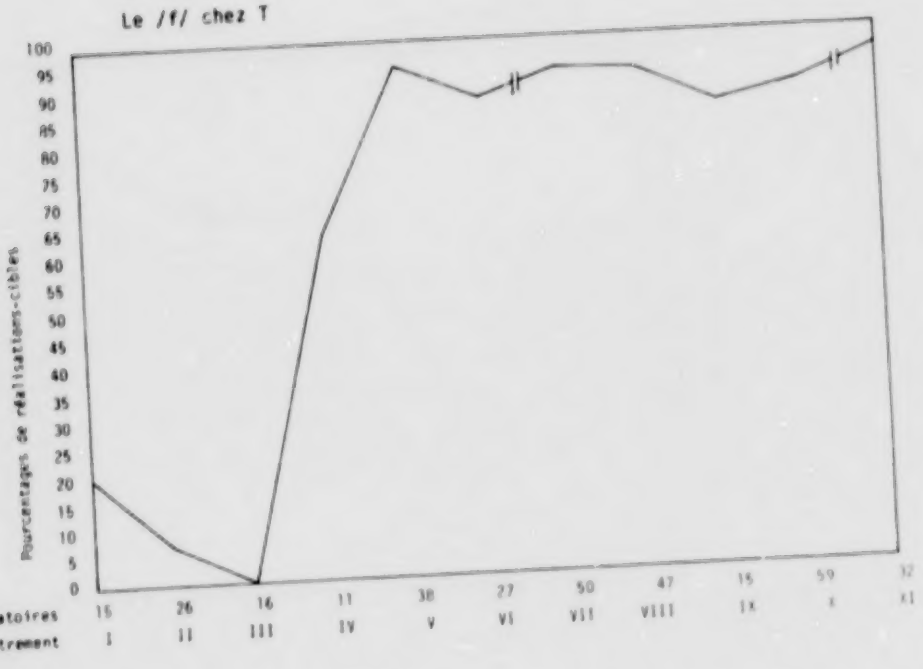


Figure 4

Le /s/ chez T

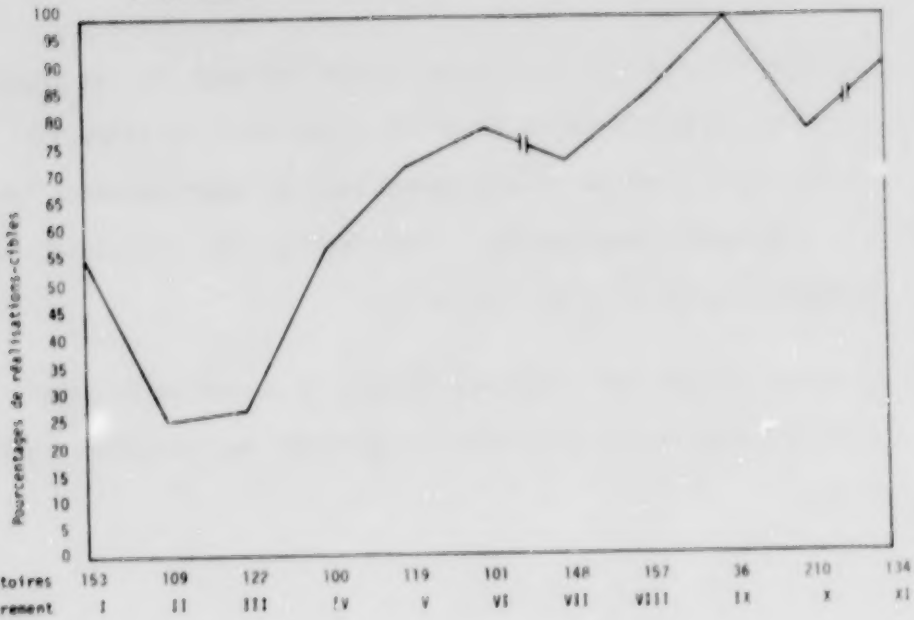


Figure 5

Le /v/ chez T

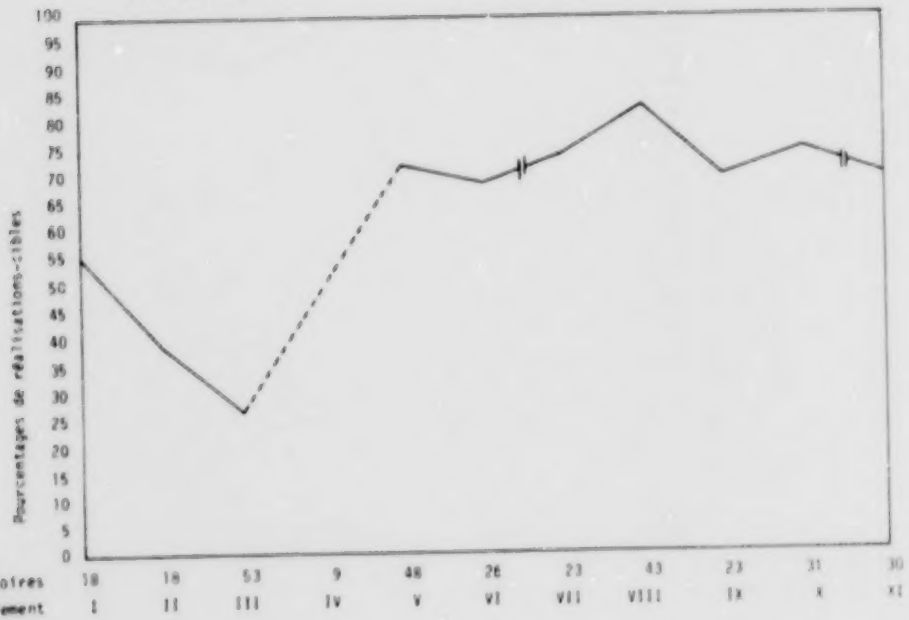


Figure 6

Le /ʃ/ chez T

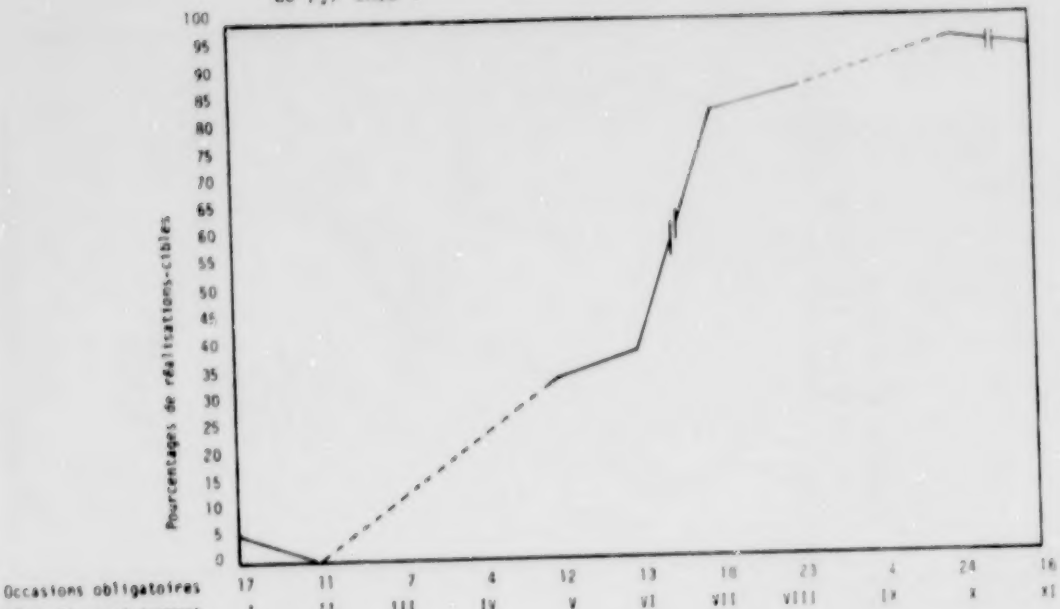


Figure 7

Le /z/ chez T

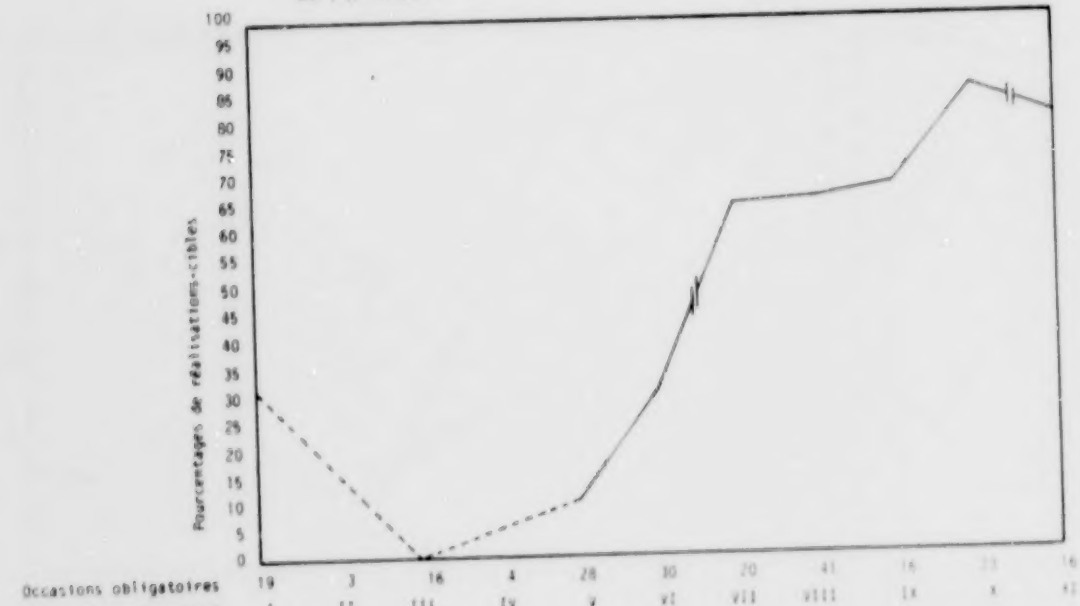


Figure 8

Le /z/ chez T

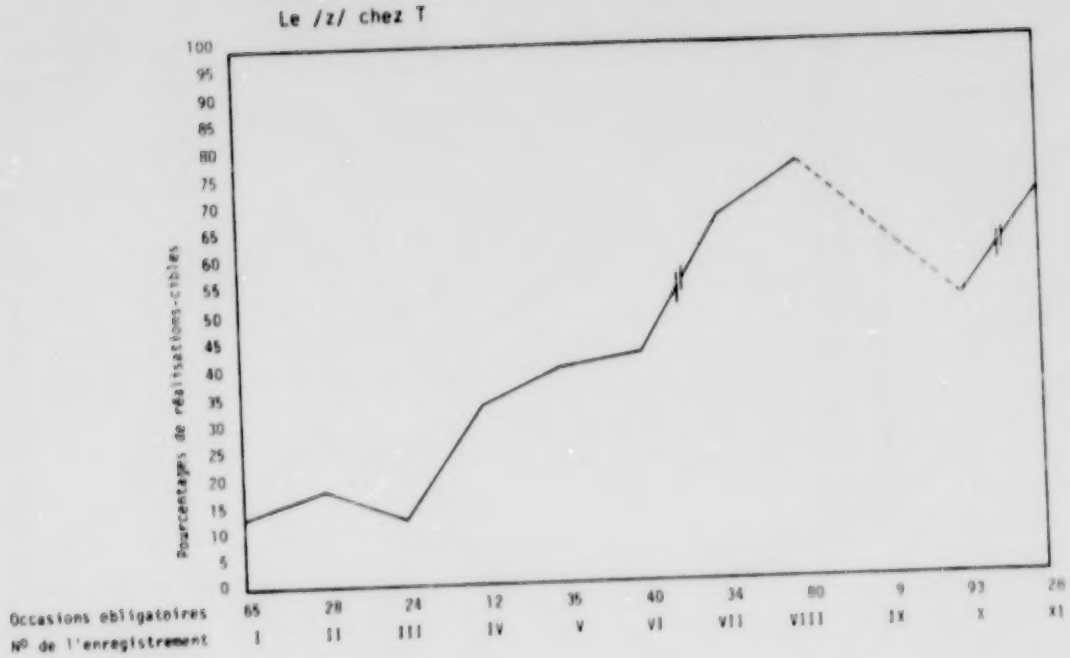


Figure 9

Le /ʃ/ chez T

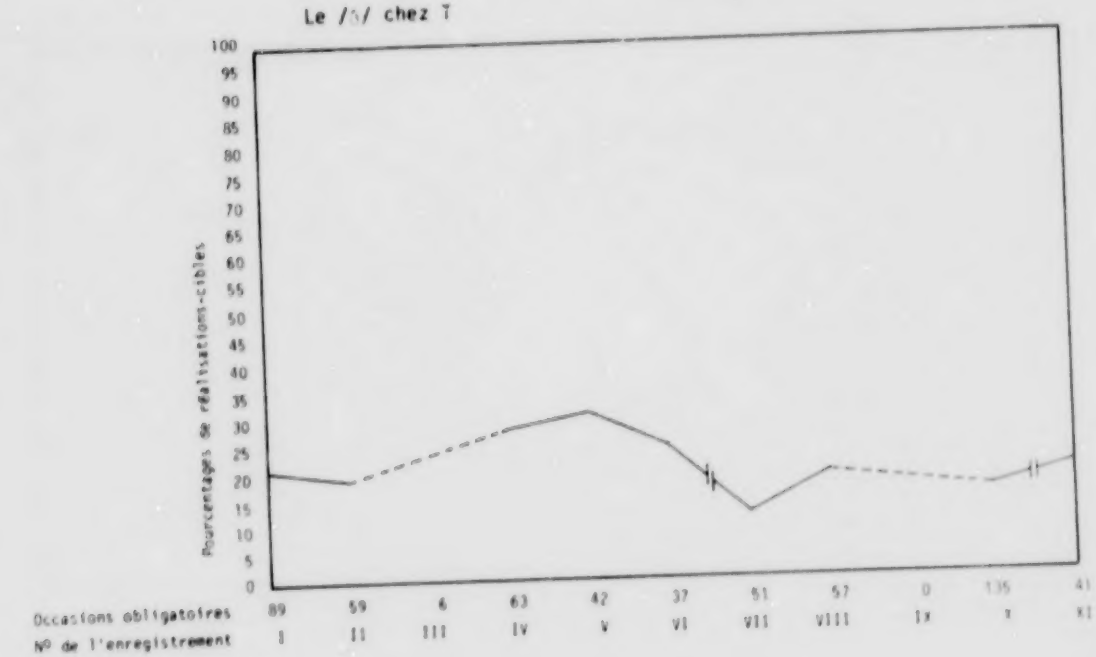


Figure 10

Le /h/ chez T

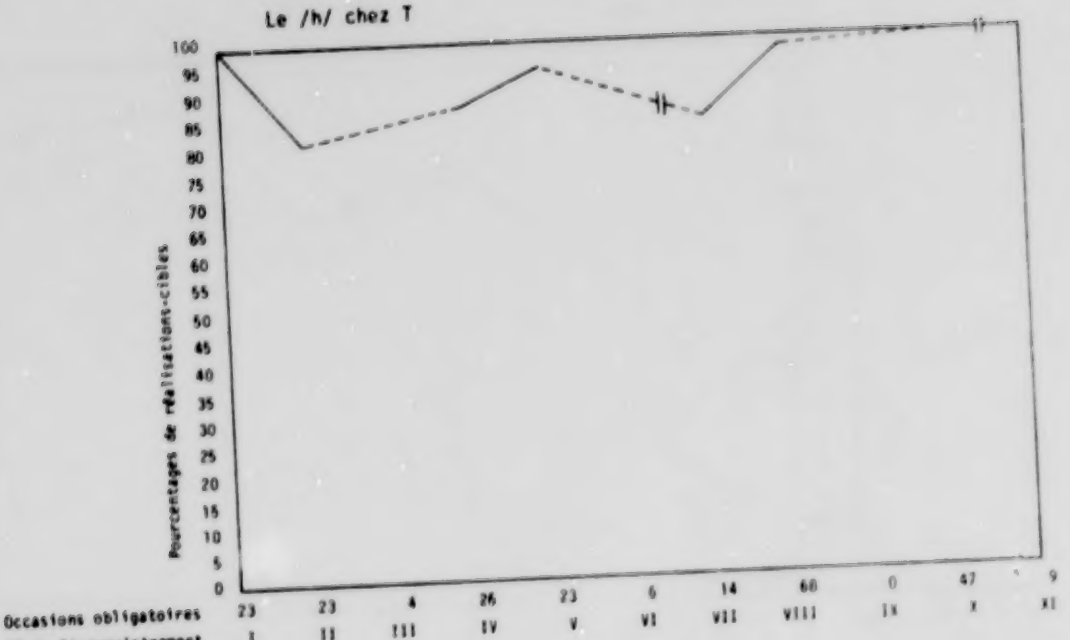


Figure 11

Le /f/ chez L

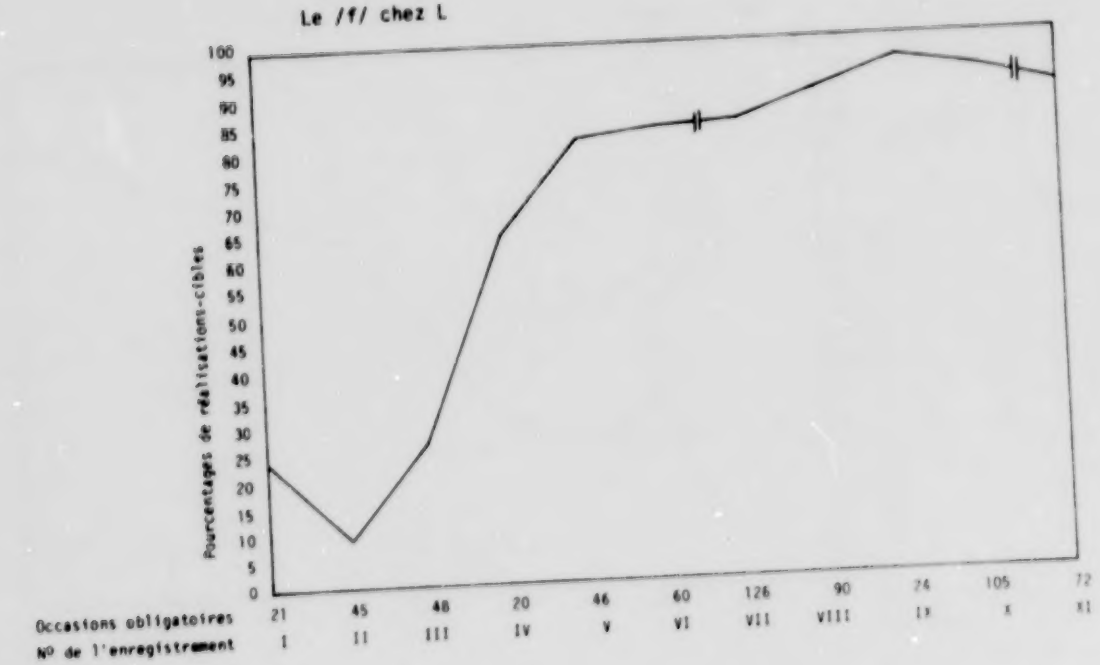


Figure 12

Le /v/ chez L

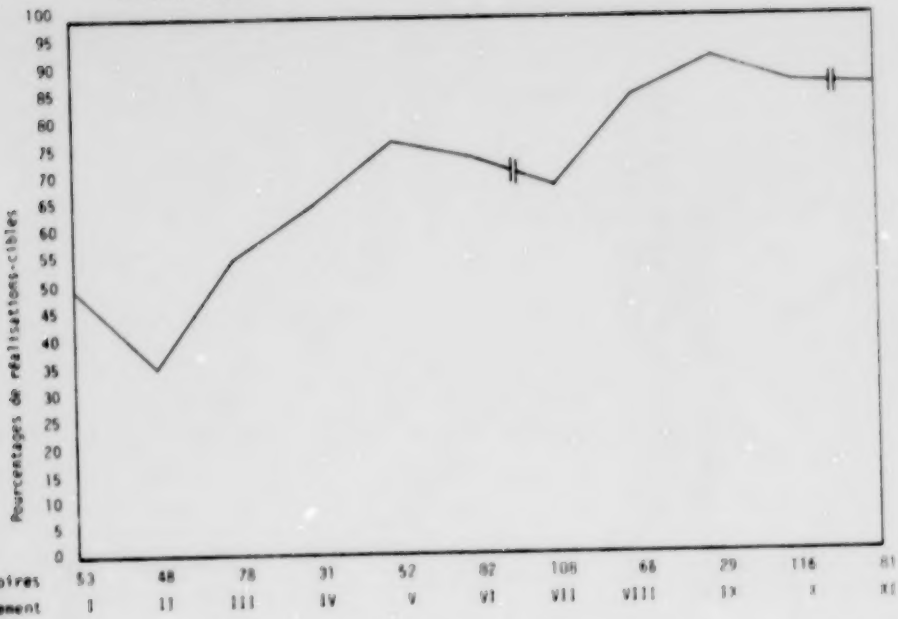


Figure 13

Le /s/ chez L

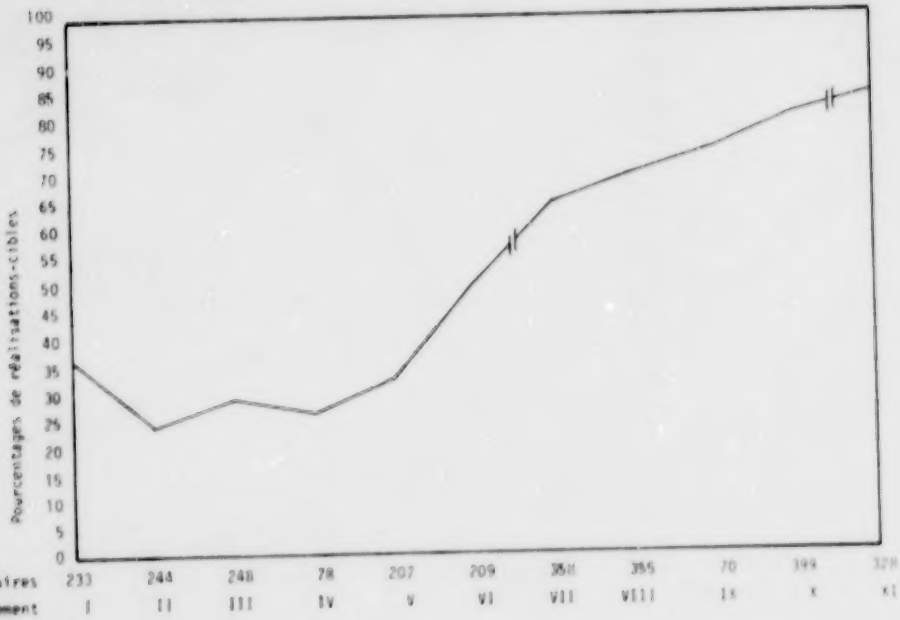


Figure 14

Le /z/ chez L

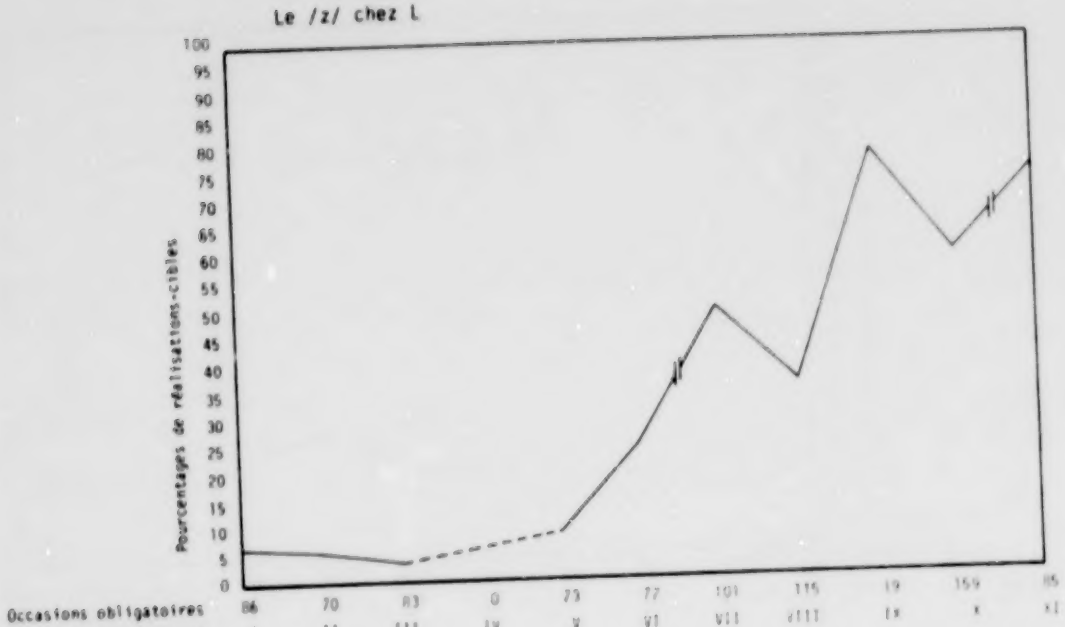


Figure 15

Le /ɹ/ chez L

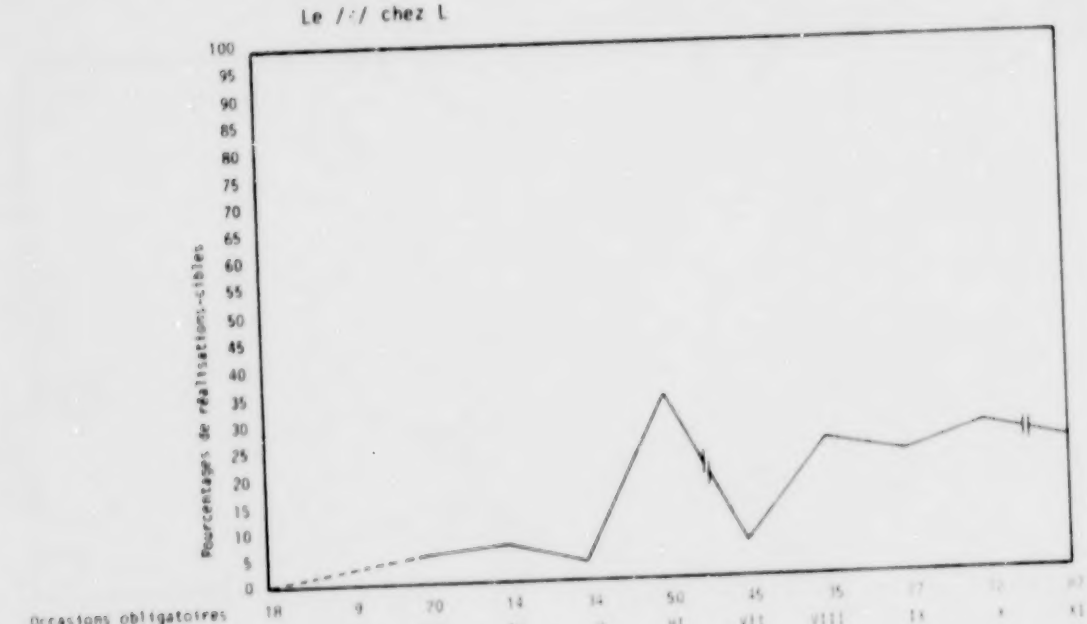


Figure 16

Le /ɲ/ chez L

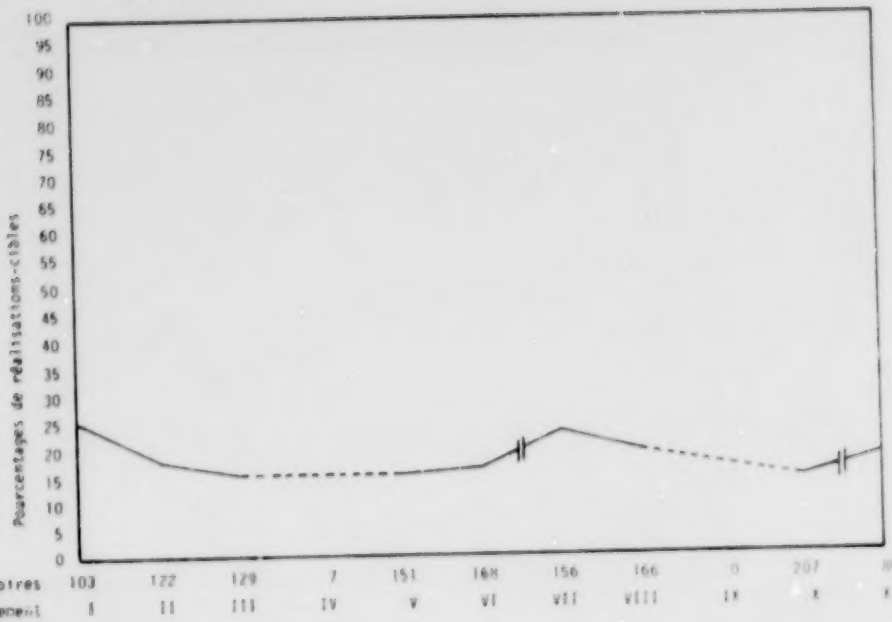


Figure 17

Le /ʃ/ chez L

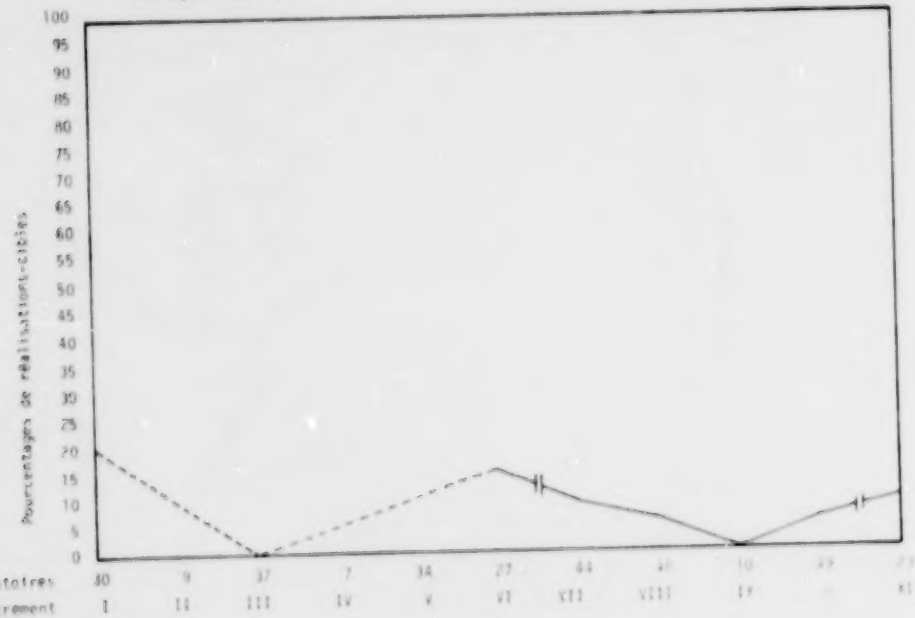


Figure 18

Le /θ/ chez L

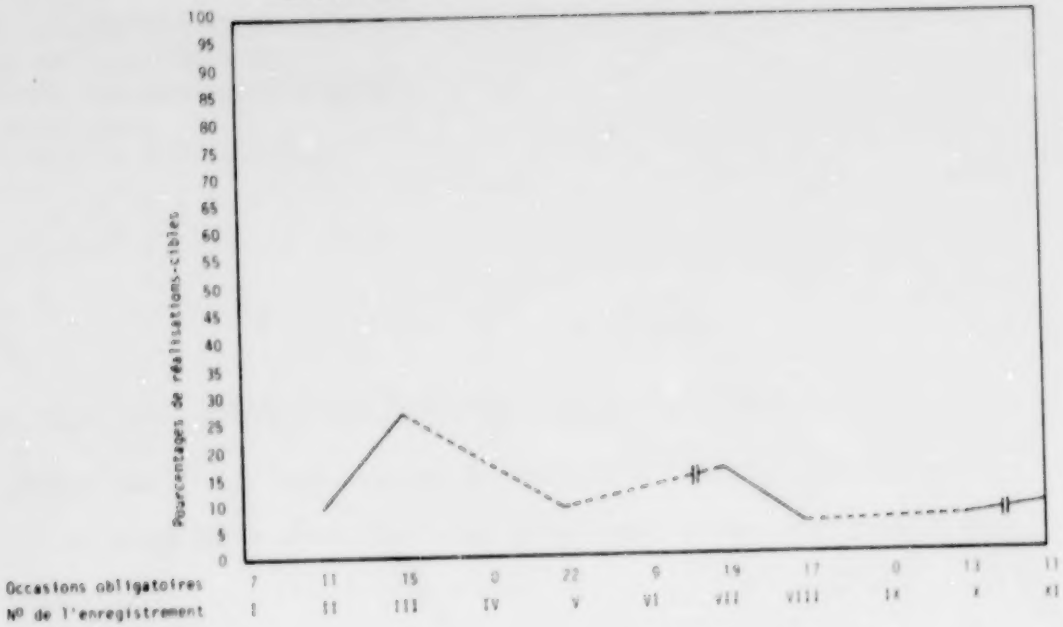
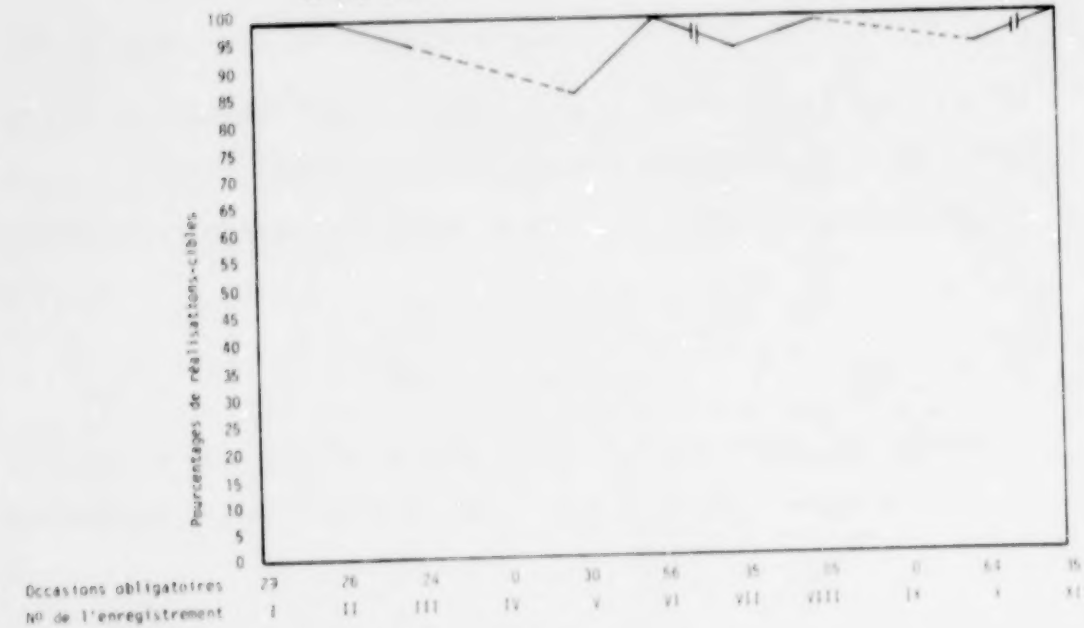


Figure 19

Le /h/ chez L



Chapitre 5

L'acquisition de la copule et de l'auxiliaire *be* chez des enfants bilingues

Wendy Greene
Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION: PRÉSENTATION DES ENFANTS ET DE LA MÉTHODOLOGIE

Cette étude vise à rendre compte du comportement de cinq enfants bilingues en ce qui a trait à l'usage de be comme copule, par exemple dans

I am a girl.

I'm a girl. (forme contractée)

et comme auxiliaire

He is reading a book.

He's reading a book. (forme contractée)

dans la partie anglaise de notre corpus.

On sait que chez les enfants anglophones, la copule be ne s'avère pas un des tout premiers éléments apparaissant dans le langage (cf. Brown, 1973); l'exemple (a) représenterait donc un stade plus primaire que l'exemple (b):

(a) I Ø a good boy.

(b) I'm a good boy.

Il en est de même pour le gérondif, ou participe présent -ing qui lui, apparaît avant l'auxiliaire qui doit obligatoirement l'accompagner.

I Ø doing. AVANT

I'm doing.

Selon Brown, l'auxiliaire atteint le *"criterion"*, c'est-à-dire est présent dans 90% des cas de présence obligatoire, plus tard que la copule. (*Criterion* sera désormais traduit par niveau d'acquisition.)

Dans notre étude, nous voulons voir quand apparaissent la copule et l'auxiliaire, ainsi que le moment où ils atteignent le niveau d'acquisition; existe-t-il des facteurs qui influencent l'usage ou non de la forme contractée; peut-on parler de stade(s) intermédiaire(s) entre l'absence et la présence (dans une forme adulte) de ces éléments? Pour répondre à ces questions, il nous faut tracer de façon générale la courbe de développement de chaque enfant en ce qui concerne la copule et l'auxiliaire et en faire des comparaisons entre les enfants s'il y a lieu. Cette démarche nous amènera à voir davantage si le développement linguistique de l'enfant bilingue diffère de celui d'un enfant unilingue.

Les enfants suivants ont été étudiés dans le cadre de cette recherche: Y, Md, St, L et T. Chaque énoncé pertinent a été noté sur fiche. J'ai travaillé à partir des transcriptions écrites, vérifiant ensuite avec la bobine les données au niveau de la justesse phonétique (et parfois syntaxique).

J'aimerais faire ici quelques précisions sur chaque enfant:

L: Tous les enregistrements ont été étudiés, sauf le neuvième qui était entièrement en français, pour en faire un total de dix. Notons aussi que certains facteurs extérieurs à l'étude-- la naissance d'un bébé, et un voyage en Californie-- ont fait en sorte que la distance entre chaque enregistrement s'avère parfois beaucoup plus qu'un mois. Quant à l'enfant lui-même, L ne semble pas exprimer de grande préférence pour l'une ou l'autre des langues utilisées (j'ai participé à six des onze enre-

gistrements; voir aussi l'article de P. Pupier).

T, soeur cadette de L: Tous les renseignements quant aux enregistrements sont donc les mêmes. T préfère nettement le français. Il faut noter tout de même un facteur extra-linguistique qui motiverait en partie cette préférence: L'intervieweuse francophone lors de tous les enregistrements était la tante de T. Celle-ci, plus gênée que son frère, était plus à l'aise en parlant avec une personne bien connue d'elle, en l'occurrence une francophone.

St était la plus jeune des enfants et les quatre premiers enregistrements représentaient les débuts de son apprentissage linguistique. J'ai donc décidé de n'étudier St qu'à partir du 5^{e} enregistrement. Tout comme L, St ne semble pas avoir de préférence linguistique.

Y: J'ai étudié les douze enregistrements de Y. Bien qu'il semble comprendre assez bien ce qu'on lui dit en français, Y refuse presque systématiquement de parler cette langue (voir l'article de P.Pupier). Par contre, il se montre très loquace en anglais.

Md: Sur douze enregistrements, j'en ai étudié six, soit les 1^{er}, 3^{e}, 5^{e}, 7^{e}, 11^{e} et 12^{e} (le 9^{e} était entièrement en français). Md montre une nette préférence pour l'anglais. Sa performance passive et active en français s'améliore au fur et à mesure des enregistrments tandis que sa maîtrise de l'anglais, déjà très avancée dès le premier enregistrement, poursuit son cheminement vers le parler adulte.

Notons finalement que les entrevues n'étaient pas dirigées en fonction d'une étude subséquente sur le sujet dont il est ici question. Il arrive donc que j'ai presque une surabondance d'exemples pertinents dans certains enregistrements tandis que dans d'autres, les exemples se font

trop rares. Ceci constitue évidemment un problème qui se présente inévitablement lorsque l'on étudie un corpus de langage spontané.

L'ÉTUDE DE BROWN (1973)

Brown (1973) nous présente un modèle fort intéressant d'acquisition du langage chez l'enfant unilingue. Son livre nous intéresse d'autant plus qu'il base ses observations sur le langage de trois enfants anglophones. Une comparaison entre la partie anglaise d'un corpus d'enfants bilingues (certes, à des degrés divers) et les données des enfants unilingues de Brown s'avère une façon de déterminer si, oui ou non, il existe des différences dans le développement linguistique des unilingues versus celui des bilingues.

Il est évident que bien d'autres chercheurs que Brown ont travaillé sur les problèmes d'acquisition. Néanmoins, j'ai choisi l'étude de Brown car celle-ci, comme la nôtre, est longitudinale et est basée sur des données tirées du langage spontané. Et finalement, nous apprécions le fait que Brown présente une vision d'ensemble du langage enfantin tout en traitant de plusieurs sujets, dont le mien.

Brown discute en détail du développement de la copule be ainsi que de l'auxiliaire de la forme progressive au chapitre qui traite des morphèmes grammaticaux et de la modulation du sens.

La copule et l'auxiliaire ne se trouvent pas dans les premiers énoncés de l'enfant. Lorsqu'ils se trouvent au présent, ces morphèmes (ainsi que d'autres, tel le s final de la troisième personne du singulier)

n'ajoutent aucun matériel sémantique essentiel à l'interprétation de l'énoncé.

> *(...)3. The present tense copula and the possessive inflection seem to add redundant markers to relations of attribution, location and possession expressed by word order in Stage I. 4. The present tense auxiliary be seems to add a redundant marker to the progressive modulation. 5. The past tense copula and auxiliary be when they appear seem to modulate further the meaning in question.* (p.254)

Alors, du moins au présent, la copule et l'auxiliaire ne représentent que des éléments sémantiques ayant une valeur redondante, donc inessentielle. Il s'ensuit que la présence de la copule (quant à l'auxiliaire voir la citation de Brown, page 319) est étroitement reliée à une perception du temps comprenant dorénavant le passé et le futur en plus du présent.

Le cheminement que prend l'enfant vers l'acquisition définitive de la copule et de l'auxiliaire ne s'avère pas sans problèmes. Brown constate *"some wild swoops up and down"* (p.257), les considérant *"a general property of the curves of performance with grammatical morphemes"* (ibid).

> *The most puzzling thing was that, even with the data broken down by allomorph and in terms of copula and auxiliary, performance did not improve at all steadily [...]* (p.265)

Brown distingue entre le développement de l'auxiliaire par rapport à la copule, celle-ci étant utilisée et atteignant le niveau d'acquisition plus tôt que celui-là.

> *The children did not attain criterion on the full progressive until long after Stage V, and by then the children could speak of remote past and future times, could use modal auxiliaries as well as catenatives, and could move the temporal reference point into the past.* (p.319)

Durant la période d'acquisition de l'auxiliaire et de la copule on peut faire d'autres distinctions que la simple dichotomie "présent versus absent" en ce qui a trait aux deux éléments:

> *[...the] problem of "variability" in the use of the morphemes [...constitutes] evidence that before the morphemes attain criterion they sometimes do not have separate morphemic status at all but are lumped together through errors of segmentation.* (p.254)

Tandis que certains usages de la copule avaient atteint un niveau de maîtrise totale ou quasi-totale, ex. it's et ce dès les premiers stades (tels qu'établis par Brown), d'autres formes, ex. this is, that's ne prenaient la forme adulte que dans 30% des cas (données pour un des enfants, Adam). Au stades III et IV, Adam a utilisé 36 fois sans omettre la copule des formes en Wh telles

what
who : is it?
where

Mais sur un total de 34 exemples, 17 restent sans copule dans les phrases du type

what('s) { this / that } ?

who('s) { this / that } ?

Cependant, il me semble que ce phénomène, au lieu de dépendre du pronom employé, soit plutôt le résultat de la règle d'effacement du *Black English* (voir plus bas).

Brown constate également des exemples de surgénéralisation, tel:

It's will go.

> *These overgeneralizations were the start of a trail of evidence which, in the end, showed that it's had not been analysed by Adam into the pronoun and the copula but was rather organised in his grammar as the nominative or subject form of it.* (p.265)

Notons, d'ailleurs, que ce même type de surgénéralisation se manifeste également chez ceux--tant adultes qu'enfants -- qui apprennent l'anglais comme langue seconde.

Quant à l'effacement de la copule, Brown a remarqué un patron sensiblement le même qu'a constaté Labov dans le parler des Noirs américains, le *Black English* (BE). Brown extrapole à partir des observations de Labov, en substituant *child English* pour BE. *"Whenever SE [Standard English] can contract, child English can delete (whether is, are, or am) and vice-versa; wherever SE cannot contract child English cannot delete and vice-versa (p.267).* D'ailleurs, dans l'étude de Brown, la copule que l'on ne peut jamais contracter est apparue sans faute dans 100% des cas contrairement à la copule qui se contracte facultativement.

En ce qui concerne l'auxiliaire, on a remarqué que les enfants incluaient plus souvent l'auxiliaire incontractile que l'auxiliaire contractile. Brown note cependant que l'étude des de Villiers (publiée après Brown, en 1973) a donné un résultat tout à fait contraire. Selon ces derniers, la copule et l'auxiliaire contractiles atteignaient le niveau d'acquisition avant leurs contreparties incontractiles.

Brown cite Labov (1969) qui donne des arguments phonologiques en faveur d'une acquisition plus précoce des auxiliaires incontractiles, à savoir

> *[...] the "nuclear stress" rule and the "vowel reduction" rule from Chomsky and Halle (1968), to which Labov adds*

> *his own "weak word" rule and a specification that the contracted form must carry tense. Without going into the details it may be said that the uncontracted forms are, in general, phonologically simpler than the contracted in that they involve fewer phonological rules.* (p.305)

L'ÉTUDE DE NOS ENFANTS

Passons maintenant à l'examen des corpus de nos cinq enfants.

LE NIVEAU D'ACQUISITION DE LA COPULE

En ce qui concerne la copule, tous les enfants avaient atteint le niveau d'acquisition de Brown. Md, parmi les moins bilingues de l'étude, avec une maîtrise beaucoup plus grande de l'anglais que du français, n'est jamais descendue en bas de 92% (3^{e} enregistrement - 92,7%) dans les six enregistrements que j'ai regardés. Néanmoins, on note une certaine fluctuation d'un enregistrement à l'autre. Elle n'atteint 100% qu'une fois, lors du 11^{e} enregistrement -- au 12^{e} enregistrement elle retombe à 93,8%. Mes pourcentages pour Md sont faits à partir d'un assez grand nombre d'exemples -- entre 32 (12^{e} enregistrement) et 230 (1er enregistrement) -- avec une moyenne de 88 exemples par enregistrement.

Y, l'autre enfant plutôt "anglophone" que j'ai étudié, arrive au niveau d'acquisition lors du 7^{e} enregistrement mais retombe en bas de ce niveau pendant les deux mois suivants pour y remonter au 10^{e} et finalement au 12^{e} enregistrement. Mais même si Y ne se maintient pas à ce seuil pendant la seconde moitié des enregistrements, il n'en reste pas moins que sa performance s'est grandement améliorée par rapport au six premiers enregistrements où celle-ci se situe entre 52,9% (3^{e}) et

83,9% (6^e). Pour les enregistrements un à six, Y produit en moyenne 64,6% de copules obligatoires. La deuxième moitié nous donne par contre, une moyenne de 88,9%.

A partir du 5^e enregistrement, le premier étudié dans le cadre de cette étude, St ne tombe jamais plus bas que 74,1% de bonnes réponses. Lors des 7^e, 8^e, 9^e et 12^e enregistrements, elle atteint le seuil critique, allant jusque'à 100% à trois occasions (7^e, 8^e et 12^e). Il faut noter que le nombre d'énoncés pertinents produits par St s'avère considérablement moins élevé que chez Md, à savoir une moyenne de 19,25 par session d'enregistrement. En effet, en ce qui concerne la copule, St m'a fourni un strict minimum de renseignements interprétables.

T ne nous fournit pas toujours assez d'énoncés pour permettre des interprétations justifiées (24,7 par enregistrement en moyenne). Par exemple, lors du 3^e enregistrement, elle ne fait que deux énoncés nécessitant la copule. Puisque la copule est présente dans les deux cas, je suis obligée de lui accorder 100% de bonnes réponses. Disons plutôt que c'est à partir du 5^e enregistrement (92,9% de bonnes réponses, total de 14 exemples) que T montre le début d'une véritable maîtrise de la copule. Je dis début car au 7^e enregistrement elle retombe à seulement 50% de bonnes réponses (8/16), mais fait une rapide remontée pour atteindre 91,2% à la 10^e session et ensuite 100% au 11^e et dernier enregistrement (24 exemples).

L, le plus vieux de nos cinq sujets, a aussi fait les plus lents progrès. Mis à part le 4^e enregistrement où il ne produit qu'un (bon) exemple

(donc 100%), L ne dépasse 90% que lors du dernier enregistrement (97,9% sur un total de 47 exemples). Il n'en reste pas moins qu'en comparant les premiers aux derniers enregistrements, le progrès est évident.

LE NIVEAU D'ACQUISITION DE L'AUXILIAIRE

Quant aux résultats généraux pour l'auxiliaire, il faut dire qu'ils s'avèrent beaucoup moins concluants étant donné leur nombre considérablement moins élevé dans les corpus. Notons, neanmoins, que le progressif (avec ou sans auxiliaire) se voit employé par tous les enfants, et ce, dès les premiers enregistrements. Les commentaires qui suivent ne peuvent donc être considérés que relativement au nombre restreint d'exemples sur lequels ceux-ci sont basés. Précisons également qu'aucune remarque ne sera faite quant à l'acceptabilité du progressif dans son contexte sémantique propre. Par exemple, dans la phrase

I'm being hungry

c'est uniquement l'auxiliaire qui m'intéresse. Le fait que cette phrase serait fort probablement marquée (*) par la sémantique ne peut me concerner ici.

Tout comme dans le cas de la copule, tous les enfants ont fait des progrès durant l'année. Encore une fois, malgré le peu d'exemples, Md demeure la plus avancée des cinq enfants, avec un pourcentage d'usages corrects d'au moins 90% sauf dans le cas du premier enregistrement. Lors de cet enregistrement, Md s'est servie 18 fois du progressif avec seulement 61,1% d'auxiliaires obligatoires présents. Le progressif disparaît presque complètement dans les cinq enregistrements suivants.

allant de 0 à 10 fois par enregistrement. Par contre, aux rares occasions où elle utilisait l'auxiliaire, celui-ci était toujours présent (sauf une fois-- sur dix-- lors du 7^{e} enregistrement).

Y utilisait plus souvent que Md la forme progressive. Si l'on regarde seuls les trois enregistrements où on a au moins vingt exemples, soit les 8^{e} (65,2%), 10^{e} (91,7%) et 12^{e} (80%), on constate une hausse certaine de bons usages --observation appuyée d'ailleurs par l'ensemble des résultats -- mais aussi une instabilité qui ne lui permet pas de rester au-dessus de 90%.

Les minces résultats de St confirment surtout le commentaire de Brown sur les "*wild swoops up and down*", bien qu'au 12^{e} enregistrement elle soit arrivée à 90% avec un total de 11 exemples.

Lors du premier enregistrement, T n'utilise la forme progressive que 10 fois dont 3 fois (30%) seulement avec l'auxiliaire. Par contre, au 8^{e} enregistrement, elle atteint 90% de bons usages avec un total de 30 exemples. Elle se maintient à près de 90% au 10^{e} enregistrement avec 15 exemples dont 86,7% corrects. Le dernier enregistrement, avec deux exemples (corrects, d'ailleurs) ne permet pas d'en dire davantage.

L s'est servi souvent (plus de 20 fois) du progressif lors des 7^{e} (59,1%), 8^{e} (72,7%) et 10^{e} (84,8%) et une nette amélioration se dessine également à travers ces quelques mois d'intervalle bien que le seuil de 90% ne soit pas encore atteint à la fin de l'année.

En résumé, nous avons vu, tout comme Brown, que les progrès en ce qui

concerne l'auxiliaire ne s'avèrent pas aussi concluants que pour la copule. Nos enfants bilingues, tout comme les enfants de Brown, s'attaquent d'abord au problème le plus pressant, celui de la copule.

Md, parmi les moins bilingues de tous les enfants et de notre sous-groupe[1], était également la plus avancée en ce qui concerne l'acquisition de la copule et de l'auxiliaire. Par contre, St, deux ans plus jeune que Md et plutôt du type bilingue équilibré, a fait d'énormes progrès en peu de temps. L'avance de Md par rapport à St serait due probablement à la différence d'âge plutôt qu'au niveau de bilinguisme.

Tous les enfants ont fait de grands progrès durant l'année, peu importe leur niveau de bilinguisme. T, la moins anglophone des cinq (y compris son frère), a même fait plus de progrès vers l'acquisition totale des deux morphèmes que son grand frère. Chez tous les enfants, l'acquisition de la copule (et à un niveau moindre, de l'auxiliaire) était bien entamée à la fin des douze mois d'enregistrement.

FACTEURS RELATIFS A LA PRESENCE OU A L'ABSENCE DE LA COPULE ET DE L'AUXILIAIRE

Regardons maintenant plus en détail certains aspects de l'acquisition de la copule et de l'auxiliaire chez nos cinq enfants bilingues.

En étudiant les données fournies par les cinq enfants, j'ai remarqué certains facteurs qui semblaient conditionner la présence ou l'absence

---

1. Son niveau de bilinguisme par rapport à Y est difficile à déterminer étant donné le changement d'environnement linguistique que ce dernier a vécu au milieu de l'année (voir article de P. Pupier).

des deux morphèmes. Plus spécifiquement, je me suis posée la question de savoir dans quelles conditions l'enfant serait porté à omettre la copule[2]. (Le manque de données pour l'auxiliaire rend l'émission d'hypothèses valables plutôt problématique.) En répondant à cette question, j'ai vu que plusieurs observations de Brown à propos d'enfants unilingues se sont avérées aussi pertinentes en ce qui concerne des enfants bilingues.

-On omet ce qui n'est pas essentiel à l'interprétation de l'énoncé. J'ai remarqué que Y, par exemple, avait une forte tendance, lors des premiers enregistrements à laisser tomber, en plus de ses copules, l'article accompagnant un nom (surtout en position d'objet):

I.126 da Ø Ø moving van
V.225 And you Ø Ø lion and I Ø Ø lion.

-Dans la même veine, l'enfant cherche à éliminer l'élément le moins essentiel d'une phrase où entrent en jeu d'autres éléments plutôt complexes. Toujours dans les premiers enregistrements, T éprouvait de grandes difficultés à former des phrases WH tout en incluant la copule. Dans l'exemple suivant elle a réduit la phrase WH à son expression la plus simple -- sans copule ni mot WH. Elle n'a conservé que l'inversion:

I.2.113 Ø colour Ø that?

Souvent l'élément WH est présent, mais toujours au dépens de la co-

---

2.Je postule donc une copule en SP étant donnée la variation ±COP chez tous les enfants dès le premier enregistrement (chez St dès le 5e enregistrement et peut-être plus tôt).

pule.

I.2.94 What colour Ø that?

De la même façon, la phrase subordonnée fait entrer en jeu de nouveaux éléments qui prendraient, pour l'instant, précédence sur la copule. Par exemple,

Y XI.328 I don't know what you Ø ~~s~~pposed to

-Le parallèle que fait Brown entre les effacements de *child English* et de *Black English* s'est également avéré vrai pour nos enfants bilingues. Il est évident que les enfants ont parfois supprimé des copules marquées [-contraction facultative] mais de façon assez généralisée, ces copules se voyaient conservées. Je n'ai pas non plus remarqué de tendance à laisser non-contractée une copule qui le serait normalement dans le langage adulte. Il s'ensuit donc que, dans l'ensemble, les pourcentages pour la copule absente correspondent également aux copules contractables.

-Et finalement, j'ai remarqué une source d'effacement dont Brown ne parle pas, à savoir l'environnement phonologique. Disons tout de suite qu'il n'est pas de mon intention ici d'étudier la phonologie des enfants; une telle étude à été faite par mes collègues. Cependant je tiens à faire remarquer quelques observations dans le cadre de la présente étude.

L fait non seulement le progrès le plus lent en ce qui concerne l'acquisition de la copule et de l'auxiliaire, mais il présente également certains problèmes phonologiques assez importants -- entre autres en ce

qui concerne les fricatives et les affriquées. Ces problèmes s'avèrent d'une importance capitale lorsque l'on se rend compte que l'ajout de la copule 's de la troisième personne donne souvent comme résultat l'affriquée [t^{s}], ex. it's, that's, what's. Je me suis demandée si la difficulté qu'éprouve L face à la production de tels sons ne l'aurait pas encouragé parfois à prendre des "raccourcis" phonologiques tels que:

I.174 [dæʔ ɑ^{o}] 'that's all'

Remarquons que L a préféré éliminer la consonne affriquée en entier plutôt que de laisser l'occlusive [t] de that. On trouve aussi cette tendance à un effacement radical de l'affriquée formée d'une partie du pronom, [t], et de la copule contractée [s] chez Y, surtout lors du 4^{e} enregistrement. Voici un exemple tiré du 10^{e} enregistrement:

X.183 I£ Ø not funny!

Md a également essayé cette tactique à deux occasions lors du 12^{e} enregistrement.

XII.172 [dæ] Ø what.

Tous les enfants ont, à quelques occasions, préféré effacer la copule [s] tout en sonorisant le [t] final. Encore une fois, cette tendance se trouve à être plus marquée chez L et T qui sont frère et soeur.

St V.453 [dædu] 'that Ø to'
Y IV.268 [dæd] Ø why
Md III.105 [Id] Ø in summertime

Si la consonne suivante est sourde, le [t] demeure également sourd.

T I.2.18 [It] two
II.33 " "
II.46 " "

L'apprentissage d'une langue (maternelle ou étrangère) ne peut se définir simplement en termes d'absence ou de présence d'éléments obligatoires. J'ai remarqué chez tous les enfants, à des degrés divers, la présence de formes telles [dæs] au lieu de [ðæt^{S}] et [Is] au lieu de [It^{S}].

Chez Y, 63,6% des that - copule du premier enregistrement étaient du type [dæs]. Ce pourcentage tombe pour ainsi dire à zéro peu de mois après, quoique l'on retrouve un seul [dæs] sur 21 that's au 12^{e} enregistrement.

L a aussi tendance à utiliser le [dæs], quoiqu'il l'utilise moins souvent par session que Y l'a fait au premier enregistrement. Toutefois le [dæs] revient tout le long des enregistrements de L et plus souvent en général par enregistrement que chez Y. Néanmoins, au 12^{e} enregistrement, sur 23 that's, on ne trouve aucun [dæs].

Md ne fait de [dæs] que deux fois au premier enregistrement (sur 64 that's). Chez St, le [dæs] revient de temps en temps tout le long des enregistrements et on ne peut pas dire qu'elle a dépassé cet usage à la fin de l'année puisque au 12^{e} enregistrement, sur 6 exemples de that - copule deux sont du type [dæs]. Quant à T, [dæs] apparaît régulièrement lors des six premiers enregistrements mais disparaît à partir du 7^{e} enregistrement, mis à part une seule apparition à la 8^{e} session d'enregistrement.

On constate sensiblement le même patron d'usage, cette fois-ci pour le [Is] chez les cinq enfants. Md ne l'utilise qu'une fois au premier en-

registrement. Chez St, il apparaît au moins une fois lors de tous les enregistrements à part le 7^{e} et le 11^{e}. L ne l'emploie que trois fois aux 1er, 7^{e} et 8^{e} enregistrements. Quant à Y, cette forme fait son entrée lors de la 4^{e} session d'enregistrement pour ne disparaître qu'au 12^{e} et dernier enregistrement. Bien qu'à aucun moment le [Is] ne constitue la réalisation préférée de Y pour it's, celui-ci s'en sert régulièrement allant jusqu'à 4 fois sur un total de 22 it's au 11^{e} enregistrement.

Quel est le statut de [dæs] et de [Is]? a) Sont-ils tout simplement des variantes de that's et de it's, que l'on utiliserait exactement de la même façon que la forme de base? b) Ou constitutent-ils des formes intermédiaires entre l'absence de la copule (et peut-être aussi de l'auxiliaire[3]) et sa présence en forme adulte (maîtrise de l'élément)? La présence d'exemples de surgénéralisations faites à partir de ces formes nous éclaire davantage sur le problème.

J'ai trouvé chez L, T et Y des exemples qui m'ont fait choisir l'hypothèse b) qui traiterait en tant que formes intermédiaires [dæs] et [Is]. Considérons, par exemple:

Y I.112 [dæs] is a ((se reprend))[dæt^{s}]...

Y VI.2 [Is]is [nɔ:] ((se reprend)) it's not...

Remarquons que, dans les deux exemples ci-haut, Y s'est repris tout de suite en se servant de la bonne forme, c'est-à-dire la copule contractée. Bien que ni [dæs] ni [Is] ne soient les formes de base choisies par les

---

3.De telles formes pour l'auxiliaire sont très rares dans notre corpus.

enfants, leur présence épisodique indiquerait une certaine incertitude quant à la segmentation de la copule contractée par rapport au NP auquel elle est attachée.

D'ailleurs, les exemples de surgénéralisation, trouvés chez tous les enfants, démontrent encore une fois que le rôle de la copule (et de l'auxiliaire) ne leur était pas toujours tout à fait clair:

Md I.84 I dunno what's all the story's about.

Y VIII.85 It's go like that.

St VI.30 That's not's a pig. ((se corrige))
That's not the pig.

T VII.210 Don't know what's he -- is doing.
II.103 [wʌs] (('what's')) are you drawing?
X.24 [dɛr] (('they're)) was closing this

L X.88 I don't know what's kites are.
VII.51 [dɛr] (('they')) was old.
VI.156 [das] means...

La copule ou l'auxiliaire "de trop" ne constitue une erreur fréquente chez aucun des enfants étudiés. Mais là où j'ai relevé des fautes de ce type, il s'agit presque uniquement du 's[4], forme qui apparaît très fréquemment dans la langue, et qui se voit précédée entre autres de that, it et what. Notons, d'ailleurs, que ces trois mots se terminent par /t/; il n'est donc pas surprenant que St ait extrapolé pour ajouter le fameux s à not dans l'exemple VI.30. On peut même postuler une hypothèse selon laquelle les mots "grammaticaux" tels what, not ter-

---

4. Nous discuterons des exemples du type TX.24 et LVII.51 plus loin.

minant en /t/ prennent optionnellement un [s] à la fin. Il faut dire que cette règle (si c'en est une) s'est montrée très peu productive chez les enfants, constituant un cas de variation aléatoire marginale. Je reviendrai, d'ailleurs, au problème de la variation en général plus loin dans cet article.

Quant aux exemples de T (X.24) et de L (VII.51), j'ai ici un autre cas de surgénéralisation et de variation aléatoire marginale. En effet, chez L et T, à quelques occasions [dɛr] a été substitué à they. Chez Y, [dɛr] ne veut dire que they sans la copule lors des 3^{e}, 4^{e} et 5^{e} enregistrements:

III.70 [dɛr] my two friends...that Ø my sister.

V.209 I Ø a lion and [dɛr], my two friends Ø two elephants.

Je voudrais également mentionner un problème phonologique relatif à cette même forme et auquel doivent faire face les enfants. En anglais nord-américain, la réalisation phonologique de there are ([ðɛr ɑr] and they're ([ðeʲr]) s'avère souvent la même soit [ðɛr]. Je n'ai pas trouvé d'indices qui indiqueraient la bonne interprétation de la phrase suivante:

Y VI.214 [dɛr] two people go in there.

Était-ce There are two people ...

ou They're two people... ?

Le même problème s'est posé à plusieurs reprises chez Y mais les confusions semblent être réglées à la fin des douze enregistrements.

Pour revenir à la question de la variation, j'ai remarqué que souvent

à l'intérieur d'un même énoncé, les enfants se permettaient la variation entre la présence et l'absence de la copule (ou de l'auxiliaire):

Md I.222 ...That's a silly leg...Ah, that's a laugh. That Ø how we make him.

(COP = Ø dans une P subordonnée)

L VI.7 My teacher Ø gonna go to--that Ø when I'm going to [kykɣ] Sunday.

(opposition gonna/going to: futur vs présent progressif)

T V.363 That Ø wings and that's a hat.

(opposition singulier/pluriel)

Y VII.68 He's going, he's, he bites all [pʰ] he Ø going bite Alexis.

En examinant les exemples ci-haut ainsi que d'autres trouvés dans les corpus, on se rend compte que souvent l'ajout d'une difficulté supplémentaire (par exemple une phrase subordonnée) ou la maîtrise incomplète d'une forme ou d'une expression (ex. gonna) donnent lieu à des tours de parole où l'on retrouve à la fois la copule ou l'auxiliaire en Ø. Evidemment, tant que la maîtrise de ces deux éléments n'est pas complète, on continue de trouver de tels exemples.

Discutons enfin brièvement de l'usage ou non des formes contractées de la copule et de l'auxiliaire. La contraction, bien que facultative, s'avère la norme, du moins dans le langage quotidien, non "soigné". En général, cette tendance s'est reproduite également chez nos cinq petits sujets. A part quelques exceptions où je n'ai pas pu trouver

de raison (stylistique ou autre) pour l'absence de contraction, nos enfants, tout comme les adultes, ont nettement préféré la forme contractée là où celle-ci était possible.

CONCLUSION

En comparant mes données d'enfants bilingues avec celles des enfants unilingues de Brown, il m'est apparu clair que, du moins en ce qui concerne l'acquisition de la copule et de l'auxiliaire, les patrons d'apprentissage s'avèrent sensiblement les mêmes chez ces deux groupes. En effet, j'ai vu que la présence ou l'absence de ces deux morphèmes dépendait en général des mêmes facteurs que ceux que Brown a relevés en étudiant le langage d'enfants unilingues anglophones.

Des cinq enfants, Md, celle qui avec Y, comprenait le moins bien le français, s'est également avérée celle dont la maîtrise de la copule et de l'auxiliaire était la plus avancée. Mais, comme je l'ai souligné plus haut, St, une "bilingue équilibrée", avait elle aussi bien entamé le processus d'apprentissage. Il me semble que seul l'écart d'âge entre ces deux enfants explique l'avance de Md par rapport à St.

T, bien qu'elle démontre une nette préférence pour le français--du moins dans notre corpus-- a néanmoins progressé plus vite que son frère vers la maîtrise de l'auxiliaire et de la copule. Quant à L, sa grande spontanéité en anglais n'a pas empêché la lenteur de ses progrès vers le niveau d'acquisition, surtout compte tenu de son âge (le plus vieux parmi les cinq sujets). D'ailleurs, les problèmes d'ac-

quisition linguistique de L ne se limitent pas uniquement à la copule et à l'auxiliaire; l'étude de sa phonologie laisse voir là aussi tout une série d'idiosyncracies phonologiques.

Quant à Y, qui lui comprend assez bien le français bien qu'il ne le parle presque pas (ou ne veut pas le parler), il fait les mêmes progrès et montre les mêmes confusions que les enfants de Brown en ce qui concerne l'auxiliaire et la copule.

Encore une fois, tout comme Brown, j'ai vu que les progrès dans le cas de la copule étaient beaucoup plus nets que ceux de l'auxiliaire. Les enfants bilingues ont pris la même décision que les unilingues, à savoir de laisser la maîtrise complète de l'auxiliaire à plus tard et de se consacrer davantage à la copule.

En résumé, d'après mes observations, le facteur "bilinguisme" n'a joué un rôle déterminant ni dans le rythme des progrès ni dans les problèmes qu'ont parfois rencontrés nos enfants. J'ai bien sûr constaté des différences à l'intérieur du petit groupe étudié -- différences d'ailleurs inévitables. Mais le patron général d'apprentissage, avec ses fausses hypothèses, ses culs-de-sac et ses véritables progrès vers le langage adulte, n'a pas différé de façon remarquable entre les enfants bilingues de mon étude et les unilingues de Brown.

TABLEAU 1

FRÉQUENCE D'USAGE DE LA COPULE ET DE L'AUXILIAIRE CHEZ Y

N° d'enregistrement	Copule		Auxiliaire	
	% d'usages	usages sur nombre de contextes obligatoires	% d'usages	usages sur nombre de contextes obligatoires
I	64,1	41/64	100	1/1
II	58,3	7/12	50	1/2
III	52,9	9/17	42,9	3/7
IV	75	33/44	13,3	2/15
V	53,6	30/56	27,3	3/11
VI	83,9	52/62	33,3	4/12
VII	94,4	34/36	40	4/10
VIII	86,6	58/67	65,2	15/23
IX	78,4	29/37	50	5/10
X	94,2	98/104	91,7	22/24
XI	82,9	63/76	80	4/5
XII	96,7	87/90	80	16/20

TABLEAU 2

FREQUENCE D'USAGE DE LA COPULE ET DE L'AUXILIAIRE CHEZ MD

N° d'enregistrement	Copule		Auxiliaire	
	% d'usages	usages sur nombre de contextes obligatoires	% d'usages	usages sur nombre de contextes obligatoires
I	94,3	217/230	61,1	11/18
III	92,7	51/55	100	6/6
V	97,7	125/128	100	5/5
VII	97	32/33	90	9/10
XI	100	55/55	0	0
XII	93,8	30/32	100	7/7

TABLEAU 3

FREQUENCE D'USAGE DE LA COPULE ET DE L'AUXILIAIRE CHEZ ST

N° d'enregistrement	Copule		Auxiliaire	
	% d'usages	usages sur nombre de contextes obligatoires	% d'usages	usages sur nombre de contextes obligatoires
V	74,1	20/27	25	1/4
VI	87	20/23	50	2/4
VII	100	25/25	71,4	5/7
VIII	100	21/21	37,5	3/8
IX	90,9	10/11	100	7/7
X	88,9	8/9	33,3	2/6
XI	82,6	19/23	100	4/4
XII	100	15/15	90,9	10/11

TABLEAU 4

FREQUENCE D'USAGE DE LA COPULE ET DE L'AUXILIAIRE CHEZ L

N° d'enregestrement	Copule		Auxiliaire	
	% d'usages	usages sur nombre de contextes obligatoires	% d'usages	usages sur nombre de contextes obligatoires
I	67,8	40/59	60	6/10
II	63,5	33/52	85,7	6/7
III	63,4	26/41	66,7	4/6
IV	100	1/1	66,7	2/3
V	68,7	33/48	66,6	8/12
VI	73,3	22/30	50	7/14
VII	79,5	35/44	59,1	13/22
VIII	80	44/55	72,7	24/33
X	75,6	34/45	84,8	28/33
XI	97,9	46/47	80	4/5

TABLEAU 5

FREQUENCE D'USAGE DE LA COPULE ET DE L'AUXILIAIRE CHEZ T

N° d'enregistrement	Copule		Auxiliaire	
	% d'usages	usages sur nombre de contextes obligatoires	% d'usages	usages sur nombre de contextes obligatoires
I	66	33/50	30	3/10
II	73,3	22/30	40	2/5
III	100	2/2	60	3/5
IV	71,4	10/14	50	6/12
V	92,9	13/14	50	7/14
VI	86,7	13/15	28,6	4/14
VII	50	8/16	83,3	10/12
VIII	88	22/25	90	27/30
X	91,2	52/57	86,7	13/15
XI	100	24/24	100	2/2

Chapitre 6

L'acquisition des déterminants français chez des petits enfants bilingues français-anglais

Paul Pupier
Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION[0]

Etudier l'acquisition des déterminants chez les enfants bilingues présente plusieurs intérêts. D'abord il y a l'intérêt de ce type d'étude chez tout enfant, même unilingue. Sujet bien circonscrit, local, dirait-on, qui implique généralement deux mots contigus (et guère plus): le nom et l'éventuel déterminant. Sujet pertinent, car c'est justement dans la tranche d'âge représentée par notre échantillon qu'apparaissent les déterminants et qu'ils se constituent en système (Grégoire 1947; Maratsos 1976; Karmiloff-Smith 1979). De plus, des enfants acquérant le français et l'anglais (plus ou moins) simultanément font face à deux systèmes semblables et différents. L'anglais et le français sont très similaires en ce qui concerne la distinction entre articles défini et indéfini. Nous avons peu à dire là-dessus, car un corpus "spontané" comme le nôtre ne permet pas d'apprécier si cette distinction est maîtrisée (étant donné que les deux types d'articles sont également appropriés dans beaucoup de contextes). Par contre, le français diffère de l'anglais en ce que le genre est nécessairement codé au singulier des déterminants (sauf pour l'article élidé l'): un ≠ une (angl. a(n)), le ≠ la (angl. the), mon ≠ ma (angl. my), ton ≠ ta (angl. your).

---

0. Merci à K. Connors pour ses commentaires et pour avoir fait plus que sa part de travaux ménagers.

son ≠ sa (ici l'anglais a une tripartition de genre mais régie différement du français: his, her, its), ce(t) ≠ cette (this ou that). En général donc le français opère chez les déterminants des distinctions ignorées de l'anglais. On peut par conséquent présumer que la difficulté d'acquisition se manifestera plus pour le français que pour l'anglais. C'est pourquoi je me suis limité dans ce chapitre à l'acquisition des déterminants français. En revanche, j'ai analysé tous les enfants l'un après l'autre. J'ai procédé entrevue par entrevue afin de ne masquer aucune évolution, et j'ai tâché d'assurer l'interprétation de chaque cas avant de le regrouper avec d'autres cas.

1. St

Pour St, comme on l'a vu dans l'étude de la dominance, l'analyse linguistique des quatre premières sessions est très difficile, vu la prédominance du jargon. Et sa pertinence est diminuée par la fréquence des répétitions.

A la rencontre V (2alm15j) la majorité relative des noms sont employés seuls, sans déterminant ni même particule prénominale: [putiʃa] (5 fois non-consécutives). petit chat ≠ pussy cat?; chien (5 fois consécutives); etc. Dans 4 circonstances différentes St ne répète même pas le déterminant employé par l'adulte qu'elle imite. En voici un exemple:

Sy: C'est un oiseau

43: [wazo]

Dans plusieurs cas St -- comme d'autres enfants de notre échantillon-- "omet" le déterminant quand elle nomme ce qu'elle voit (par exemple

dans un livre d'images). Mais le déterminant est aussi absent dans un énoncé où le nom est le sujet du verbe:

104: Chaton pleure.

Déjà cependant apparaissent les articles. Le plus fréquent est un. En particulier on le trouve avec des noms aussi utilisés seuls dans la même entrevue: un [putiʃa] (4 fois non-consécutives), un [wazo]; un chien. (Je n'ai pas de preuve de différence systématique de signifié entre un et Ø.) Une apparaît une fois, correctement, mais en répétition de ce que dit Sy: une vache. Aussi un seul exemple de le, d'ailleurs effacé par la suite:

70: le chien chien chien chien chien

Les exemples [ptibɛ̃] 'petit lapin', [labɛ̃] 'lapin' et [ɛ œlapɛ̃] 'un lapin' indiquent que St est incertaine quant à l'analyse du [ia]: détachable ou non?

Enfin des est effacé une fois:

Sy: ((...)) C'est des ballounes?

2.33: Ballounes.

L'énoncé 2.33 est peut-être un calque.

A la rencontre VI les énoncés 119 et 196 ci-dessous constituent aussi des calques potentiels:

Ke: What's she drinking?

119: Ø jus de pomme.

Mt: ((...)) ça s'appelle des quilles.

196: Ø quilles.

Par contre 197 est peut-être un usage dénominatif du nom seul:

197 Ca[ ]otte, Mathieu ((offrant une carotte à Mt))

Le présentatif c'est est suivi de l'article indéfini (comme c'est souvent le cas dans notre corpus):

198 C'est une ca[ ]otte.

L'accord est aussi correct dans l'autre usage de l'indéfini à cette entrevue: un bébé, tandis qu'il ne l'est pas dans le seul exemple de défini: dans *[la] bouteille.

A la rencontre VII les trois exemples de déterminant zéro concernent le nom panthère; ils constituent peut-être un évitement d'assignation du genre pour un mot inconnu. Pour tous les autres cas l'article indéfini est utilisé (ou son réflexe centralisé: [ɑpjʃiʃɑ]). Il s'agit de mots fréquents dans le vocabulaire de St: en particulier l'inévitable petit chat. Pour le seul nom féminin le timbre de la voyelle de l'article est incorrect: [ɛ̃ⁿsituj] 'une citrouille'.

Même difficulté en VIII pour l'indéfini féminin: à côté de une image d'ours on a [ɑn sui] ~ *un [sui] 'une souris'. Par contre les 9 occurrences d'indéfinis masculins sont correctes. On a 9 exemples de déterminants Ø dont 5 avec 'ours'; mais ailleurs on a le [nUs] voire *la [ʔUs] pour 'l'ours'. C'est un indice supplémentaire de l'acquisition plus tardive des articles définis. Apparaissent les partitifs: d'la place; de l'eau (2 fois non consécutives). Apparaissent aussi les possessifs -- de 1ère personne, comme c'est normal. Seul ma est utilisé (2 fois seulement il est vrai: ma maman, *ma lit).

À la rencontre IX c'est le possessif my de l'anglais qui est seul utilisé: my lit, my pied (2 fois), my [tUtʃokolat] 'tout mon chocolat'. Un seul cas de déterminant Ø (mais leur nombre va augmenter en X). On a 0 occurrence de une et 8 de un dont:

394 C'est un [bᵊbe] chandelle.

L'assignation du genre est correcte pour les définis: le bébé (2 fois), l'bébé, le [wazo], la tévévision, la poubelle. [le] apparaît comme dans [lezoto] (avec liaison) et [le...te] couches. [leʃa] est utilisé 34 fois, mais rien ne prouve qu'il s'agit du pluriel les chats:

418 [idi] miaou [leʃa]

19 Elle dit "miaou" [leʃa]

En X aussi [le] semble être parfois un authentique pluriel: les foufounes (99;101), une autre fois une variante de le:

111 [le] maman pis le papa pis le chat

À la même séance il y a recrudescence des déterminants Ø (8); la distinction un - une semble assimilée (une lett', une auto, une queue vs un chien (bis), mais aussi *un bouche et [n]smartie (bis)) et la marque du genre (masculin en l'occurrence) est correcte pour les définis (le tambourin, etc.). Le possessif change, une fois de plus; maintenant c'est mon: mon papa, mais aussi *mon maman, *mon poche. Enfin apparaît le "partitif" des: des bas, des [zaj].

En XI on observe une rechute des déterminants Ø: cochon (mais aussi le cochon (ter)) et d'autre part Bonbons (au lieu de: Des bonbons en réponse à Comment on appelle ça ici, Stéphanie?)[1]

L'assignation du genre aux articles est incertaine.

207; 217 le loup vs 213 *la,la la loup; 245 Le cochon a un pantalon comme moi, a *[yn] pantalon.

352: [se] une [bado]
Sy: Une quoi?
353: Un bateau

L'assignation du genre est incorrecte dans *la souper (à cause de la soupe?), [ynav *ynavjɔ̃]. Mais le féminin est marqué aussi bien dans la balloune que dans une balloune. Cette fois-ci on a ma maman (vs mon papa; mais on verra qu'à la dernière séance le féminin n'est pas encore acquis pour le possessif de 1ère personne). Pour la 3e personne, le singulier (du possesseur) est invariablement masculin: *son bouche, tout comme son lunch. Leur(s) est absent et semble être évité dans:

Mt: ((...)) ils ont perdu leurs mitaines
176: Ø perdu [le] mitaines

À la dernière rencontre (à 2a8m25j), par contre, leur est utilisé mais St reprend en 164 ce qu'a dit son frère:

164 i mangent leur déjeuner

Dans 192 St remplace leur par son:

192 Tous les chats *va faire dodo dans *son lit

Étant "spontané", 192 est plus probant que 164. Il montre que St n'a pas vraiment acquis leur. Toutefois la distinction de genre émerge en

---

1. L'effacement du des est peut-être calqué de l'anglais, car dans l'énoncé 202, qui est aussi une réponse d'identification, St utilise le déterminant, comme on le ferait en anglais: Sy: C'est quoi ça?— 202: Un loup.

XII pour le possessif de la 3^{e} personne: sa tête, sa balle, sa [nɔmnɔm] vs son lit (correct quant au genre), son soulier mais aussi *son crème glacée. L'existence des paires son bébé lapin - le bébé lapin, un popsicle - son popsicle pourraient faire penser qu'on a un système du genre. En fait ces paires sont "factices" en ce sens que je n'ai trouvé aucun exemple d'article féminin (défini ou indéfini) à la 12^{e} rencontre. Le la est effacé dans 197: Ø poignée. En revanche il y a 8 occurrences de un et 11 de le (dont *le maman en 140 et 142). Il n'y a pas de ma (ni de my non plus), seulement mon: mon papa, mon dodo, *mon maman. Il y a 3 occurrences de les, dont l'une semble (à cause du quantificateur) être un authentique pluriel: [tUtlez] enfants. Apparaît ses: ses cheveux, ses dents. Et on a 4 exemples de des (des cadeaux, etc.).

2. Y

En ce qui concerne Y j'ai seulement étudié les cinq premières rencontres, car lors des dernières rencontres il refusait de parler français (voir les chapitres sur la dominance.) En fait, même pour la 5^{e} rencontre je n'ai pas noté un seul syntagme nominal, ni à la 2^{e} non plus (âge: 2a10m17j). A la première entrevue j'ai noté deux cas douteux d'utilisation de un, un autre d'utilisation en répétition de ce que dit Lu et enfin le cas de [apat] < pattes. A part ces cas et celui de dans l'eau (utilisé 2 fois et dont on ne sait comment Y l'analyse), Y n'utilise pas de déterminant en français: [ba:to] 'bateau' (ter). Même en répétition de ce que dit l'adulte, Y peut effacer le déterminant.

En IV le seul cas de quelque chose qui ressemble à un déterminant est celui qu'on trouve dans le tour de parole 193:

193: [noto! sY:n] auto!

Partout ailleurs dans cette entrevue Y utilise un déterminant zéro en français (6 cas).

C'est à la 3^{e} séance que Y emploie plusieurs fois un déterminant -- et d'ailleurs c'est une! Avec grenouille et auto Ø police; mais on a aussi [Yn] pic, *[sYn] poisson 'c'est un poisson'. A côté de cela on a 9 exemples de Ø, dont un effacement de des dans 75:

'Lu: Des raisins!
[75: [se ɾezɛ̃]

Somme toute, Y n'a même pas un embryon de système des déterminants en français. La plupart du temps il utilise le nom tout seul.

3. Md

Pour Md I les réalisations de surface des déterminants en français sont the (the bicyclette), la (la poØte), le, [ə], [n] et Ø. Le est utilisé correctement avec des masculins: cheval, poisson, nez et rooster. [ə] est utilisé avec 3 noms masculins (mouton, chien, tracteur) et un féminin (bouche). Dans quelle mesure s'agit-il alors d'une réduction de le? (On a [ə] cheval et le cheval.) Dans quelle mesure s'agit-il de l'indéfini anglais a? Pour [n] c'est possiblement une réduction phonétique de une, car on le trouve devant les deux féminins pomme et tête.

Un mois plus tard (à 3a10m22j), Md utilise the (1 fois, dans the maison), la (1 fois aussi, dans la tasse) et essentiellement un, une et Ø. Comme chez St, un certain nombre de cas de Ø N servent à la dénomination. On a cheval (bis) et un cheval, [suwi] et *un [sowi] 'une souris'. A côté de ce dernier exemple on a celui de *un bouche (on avait a bouche à l'entrevue précédente), mais on n'a pas d'exemple inverse de une au lieu de un.

Les rares exemples de déterminants en Md III (un, une, le, mes) sont tous corrects. Par contre, on a 2 cas de déterminant Ø non standard.

A la 4^{e} rencontre Md utilise la forme correcte de l'article indéfini 6 fois (dont 3 fois pour dire un lion), une fois le déterminant Ø dans une réponse d'identification:

Ke: ((...)) What is it?

96: Lapin.

Le reste du temps le déterminant est absent ou, plus souvent réduit:

2.124 [ŋ] vache, [ŋ] cheval, ah [ŋ] cheval

Chez Md V, à part un effacement incorrect du déterminant (poule), les déterminants utilisés sont corrects quant au genre: une poule (bis), une pompe, une photo, une petitØ fleur; le pied. Les apparaît dans les pieds.

A la 6^{e} entrevue les noms français sont beaucoup plus nombreux. Les déterminants non standard sont Ø (4 occurrences) et [ən] (2 fois). Pour les déterminants standards on a 5 occurrences de une, dont 3 sont

peut-être incorrectes; en revanche la est employé correctement les 2 fois qu'il est utilisé (la police; la peinture). Les 10 utilisations de un sont correctes. On ne peut pas en dire autant des 33 occurrences de le. Certaines constituent des fautes de genre (*le ((...))main; *le même couleur), une autre une faute de nombre (*le bon messieurs dans la chanson du Pont d'Avignon); enfin *le ours (110;160) présente un manque d'élision obligatoire. Le remplacement de les par le dans *le bon messieurs est sans doute dû à l'ignorance (lexicale) du mot messieur, car Md dit bel et bien les [k^hulœ] (à côté de [k^hulœ] 'couleurs'). Finalement apparaît dans le corpus le possessif mon: 2 exemples corrects dont 1 répété de PP.

En VII les déterminants non standard Ø et [n] persistent (5 occurrences pour chacun d'entre eux). Comme à la séance précédente, plusieurs utilisations de une sont incorrectes: *une soleil (vs le soleil), *une chien (bis; vs un chien, bis aussi) mais on trouve une laisse (2 fois au moins). Un peut être utilisé et prononcé correctement ([œ̃pəti] bonhomme, etc.), utilisé incorrectement (*un patte) ou prononcé incorrectement: [œ̃^{n}ʃjɛ̃] ~ [nɛ̃] chien; [ʌnʃɑ] 'un chat'; [œ̃z] an; [œ̃n^{ə}wu:s] 'un ours'. On ne note pas d'exemple de la, mais 6 exemples de le (dont un à la place de la: *le petit boule). On observe le "partitif" (3 variantes de de l'eau; des fleurs) et même le complément de nom en du (plus tardif normalement que le "partitif" du): [dys dy] chat. Apparaissent les possessifs mon et ma (utilisés correctement) ainsi que l'usage (incorrect) de ton: *ton bicyclette (bis).

À la VIII^e rencontre je note 5 fois le déterminant, dont 1 au lieu du

"partitif" des (ce qui en fait un calque potentiel, bien que ce soit un contexte d'identification, contexte favorisant l'absence du déterminant):

Lu: Pis ça, c'est quoi?
371: Ø bananes.

Dans tous les cas l'indéfini garde son [n] de liaison. Pas de problème pour le féminin: une orange, etc., quoique la voyelle de l'article féminin puisse être centralisée, ce qui peut la rendre indistinguable de celle du masculin: [Yn] chanson; [sYʁYn] arbre ~ sur [œn] arbre; le masculin peut garder son [n] de liaison (un aut': bis), prendre la forme du féminin (*une bébé) ou avoir un [n] de liaison là où il est proscrit: [œn] disque. A la limite, la voyelle de l'article est fusionnée avec la voyelle précédente et le [n] reste seul tel quel: [se:n] ourson et ça [se:n] oiseau. Garder le [n] comme élément stable de l'article indéfini est aussi une stratégie qu'on trouve chez des enfants francophones unilingues. Toutes les formes de l'article défini apparaissent: le, la, les, l'. Le remplacement de les par le dans *le grands enfants n'empêche pas qu'on note ailleurs dans le même entrevue 2 occurrences correctes de les. Si pour [lœlɔʒ] 'l'horloge' l'article peut tout simplement être élidé (on n'a pas de variante du mot 'horloge' que permette de décider), par contre le présence du "partitif" du impose la notation dans du leau (avec l' incorporé au nom).

Chez Md IX le un sans [n] prononcé réapparaît (un morceau, etc.), mais l'enfant est encore incertaine: un papier, mais aussi *une papier,

[Y:n] éléphant, *une chapeau, *une crayon. C'est la dernière entrevue à laquelle je note l'absence d'un déterminant obligatoire (4 fois, dont 2 effacements de un: prend Ø bain; Ø [kăngaʁu] 'un kangourou'). Il y a un seul exemple de l'article la, d'ailleurs correct: la chanson. Par contre, des 15 occurrences de l'article le, 8 au moins remplacent la: *le grand fille; *le gros fille; *le grosse poupée; *le roue (4 fois); *le chaussette. Un au moins remplace les: *toute le Indien (on a aussi *le Indien, alors que Md élide dans l'avion (bis)). Et pourtant les est utilisé 5 fois, correctement: tou[t] les enfants (bis); etc. Pour les possessifs on note ma birthday (2 fois). Le seul possessif de 2e personne est encore ton, et ses 2 occurrences sont incorrectes: *ton chemise; *ton chemise de nuit. Apparaît d'un coup toute la gamme des possessifs de 3e personne (avec possesseur singulier) son [bɔ̃b...] ; sa petite fille (vs *le grand fille); ses roues.

A la 10e entrevue il y a congruence entre sa et l'article défini: sa queue (bis) et la queue vs son ((...)) pied (bis). Il ne faut cependant pas trop tirer de ce triplet isolé. Par ailleurs, Md X ne présente pas d'innovation, si ce n'est (comme je l'ai signalé) la disparition définitive pour le corpus de Md du déterminant Ø. Il y a me quand même 2 fautes de genre: *un souris et *le roue.

Deux choses sont remarquables pour Md XI. D'abord l'expansion du système des possessifs:

Formes masculines	Formes féminines
Mon papa (bis)	ma chandelle (chanson Au Clair de la Lune)
mon ami Pierrot (chanson)	ta plume (Au Clair de la Lune)
*ton mitaine (2 fois)	*tout sa roche
son chat	
*son jambe	
nos mitaines (chantant)	
leurs mitaines (chantant)	
leur mère (bis)	

Le fait que plusieurs possessifs nouveaux apparaissent dans des chansons laisse douter de la maîtrise que Md peut en avoir.

Le deuxième point à noter pour Md XI est que les fautes sont des substitutions de la forme masculine à la forme féminine. En plus de celles qu'on vient d'énumérer, on notera les suivantes: *un chandelle; *le mère Michel (2 fois), *le sorcière. En chantant Sur le Pont d'Avignon Md dit: "*Le bel[mɛ]dame font comme ça". Ceci représente certes une substitution de la forme du singulier à celle du pluriel, mais peut être aussi du masculin au féminin.

À la dernière rencontre (à 4a9m17j) Md ne commet aucune faute de genre (il est vrai que je n'ai relevé que 24 syntagmes nominaux français). Cependant l'article indéfini féminin est prononcé [ɑn]: ainsi devant carotte, tête et grenouille. Enfin l'article élidé est agglutiné au nom dans le *larbre.

4. Pi

Comme on l'a déjà vu, les données pour Pi sont basées sur un journal (tenu depuis qu'il a 1 an ½; Pi est né le 22 août 1977). Ces données sont donc plus continues et plus étendues que pour les autres enfants; je n'ai distingué de périodes qu'a posteriori: par exemple entre la première attestation d'un phénomène et sa disparition du journal. Un cas d'un tel regroupement de données est celui de ce que j'appelle l'hypothèse ma - ton (voir plus bas).

a. L'ABSENCE DE DÉTERMINANTS

Au début de son utilisation de noms français Pi les utilise seuls. C'est ce qu'on trouve au commencement du journal (vers un an et demi):

PP: Torchon. Ça c'est un torchon!

Pi: [tɔʃɔ̃] (1a6m2j)

[blbi] 'pénis' (1a6m20j)

Cette absence de déterminant persiste dans les énoncés à deux mots:

[dodobebe] (1a9m6j)

caca dodo 'caca sur couverture' (2a3m9j)

ou plus de deux mots:

[tɔ̃bɛlɛbebe] 'le lait du bébé est tombé' (2a3m7j)

[bebe pəti pəti bəbe] (2a3m10j)

L'exemple de Øto[s]on ci-dessus montre que Pi peut effacer le déterminant, même en répétition de ce qu'a dit l'adulte (lequel utilise le déterminant). Voici deux exemples beaucoup plus tardifs de cet effacement:

PP: Où est le ballon?

Pi: [ɛlela llela Ø balɔ̃, papa] (2a9m3j)

PP: Voilà le beau soleil!

Pi: Non c'est pas Ø beau soleil! (3a7m0j)

Cet effacement de l'article le est d'ailleurs facultatif à la fin de la 3e année. Pi peut se reprendre quand on le corrige:

Pi: Où lest Ø grosse camion, papa?

PP: le [gʁo] camion?

Pi: [ləgokamjɔ̃ ((...)) ləgoskamjɔ̃] (2a9m18j)

La veille aussi Pi a utilisé le et Ø dans le même syntagme nominal. L'effacement de l'article est calqué ici de l'anglais (baby's juice): bébé jus; le jus du bébé, puis bébé jus (au moins 4 fois). Six jours plus tard (à 2a9m23j) je note le même type de calque avec effacement de l'article: Oùlest maman pantouf'?

Des calques différents (et différents entre eux) sont aussi (partiellement au moins) responsables de l'absence de déterminant dans les deux exemples suivants:

Ca c'est Ø café, papa. ((...)) Ca c'est Ø café! (2a9m24j)

((...)) j'ai Ø chickenpox aussi 'j'ai la varicelle aussi' (3a8m7j)

On note chez Pi, comme on l'a vu chez d'autres enfants, l'absence de déterminant dans l'usage dénominatif du nom. A 2a11m25j, montrant un tracteur sur un livre d'images, il s'écrie: [ej]: Tracteur!

Enfin l'absence d'article entre dans et le nom est compatible avec le

français parlé à Montréal: dans Ø tracteur (2a9m3j) et dans Ø jardin (2a9m14j). Et somme toute la majorité des déterminants Ø observés chez Pi sont conformes à ce qu'on sait du développement unilingue (francophone entre autres).

b. LES PARTICULES PRENOMINALES

Comme chez les enfants unilingues, les premières formes audibles des déterminants n'ont pas de fonction précise discernable: il est plus exact de parler de particule prénominale. Les premières attestations chez Pi datent de la fin du 22^{e} mois: [bɑl] et [abɑl] (< a ball ou la balle?; 1a9m28j). À 1a9m22j on a noté [ababa], [amama], [abɑl], [abɔ:], [ɛda^{w}n], [ənɪni]. La particule semble aussi apparaître devant ce qui est dans la langue adulte un adjectif: ugly a donné [ʌgi], [ʌdi], et [aaʌdi] (1a9m26j). On a aussi des préfixes [ə] et [də], ce qui rend possibles comme origines les articles anglais a et the:

[əd^{z}us] -demandant du jus (1a9m29j)

[əkaka] -vs caca deux jours plus tard (1a11m4j)

[dəbɛ̃?] -'le bain?' (2a30j)

[ba$^{\circ}$ ~ dəba$^{\circ}$] 'la balle' (1a11m13j)

c. ÉMERGENCE DES ARTICLES FRANCAIS

Quels sont les premiers déterminants adultes français à apparaître? On a des exemples précoces d'articles indéfinis, mais ils sont incertains et, en tout cas, isolés dans le journal:

[papə, ə̃awu!] 'Papa! Un yaourt!' (1a10m30j)

[ə̃! yn] (demandant un raisin) (2a3m4j)

Ce n'est vraiment que vers 34 mois et demi qu'est attesté l'usage productif de l'article indéfini. Pour la forme masculine -- un bec (2a10m9j), un pineu (2a10m9j), prendre un bain (bis)(2a10m11j), un bébé (2a10m14j), etc. -- comme pour la forme féminine: une aut[ə]clé (vs *ton clé, à 2a9m17j); à 2a9m18j PP dit "la tête", Pi reprend "une tête" (et, quelque temps après dit: *mon tête).

Les premières attestations d'articles définis dans le journal datent de la même époque que celles des indéfinis: la à 2a9m3j: la fly (bis) 'la mouche'; le peut-être à 2a10m5j: "[gadak!] [2] le cheval!" (regardant une girafe dessinée sur le biberon Playtex), sûrement à 2a10m30j: [kadak lə p^{ə}nö:] (pointant du doigt la roue d'un camion miniature).

Pour le défini pluriel il apparaît au moins sous une forme réduite à 2a9m3j:

PP: ((...)) les pissenlits
Pi: ((...)) [episãil]

A 2a9m24j on note aussi: "((...)) dans les routes! ((...)) [dã ə ut]". Cependant les trois exemples notés ultérieurement ne sont pas réduits: dans les yeux (bis) (2a10m9j); les bines (3a8m14j), [lezabi] 'les habits' (3a9m5j) (il est vrai que ce dernier exemple est une répétition de ce

---

2. [gadak!] (ou ses variantes) était une forme productive chez Pi, mariage sans doute de français Regarde! -- [gad!] chez beaucoup d'enfants francophones -- et d'anglais Look at that!

qu'a dit le père de Pi).

d. ÉMERGENCE DU POSSESSIF DE 1ère PERSONNE

Si donc les articles ne sont guère apparus avant l'âge de 33 mois et demi (ou plus), les possessifs de première personne du singulier ont certainement été attestés dès 27 mois. À 2a3m2j Pi dit ma tête en pointant sa tête du doigt. Deux jours plus tard c'est [majtɛt] avec le même geste, et [mɔ̃tɛt] en s'adressant au père (francophone). Ma tête était-il alors une simplification phonétique de my tête? Ma tête est de nouveau noté dans le journal à 2a4m22j (2 fois). Quant à mon, sa première attestation date de 2a3m2j: [mɔ̃nana] (cherchant sa banane). La deuxième attestation est entrée à 2a4m20j: [mɔ̃bibɔ̃le] 'mon biberon de lait' et [bubimɔ̃bibɔ̃] Buby mon biberon (?). (Buby est le terme affectueux par lequel Pi est appelé par sa gardienne.)

Étant donné que les articles ont été utilisés après les possessifs de première personne du singulier, l'acquisition des deux systèmes se déroule-t-elle différemment? Oui, en ce sens que le marquage du genre se fait avec très peu d'erreurs pour les articles, beaucoup plus pour les possessifs. En fait, parler de "genre" et d'"erreur" pour les possessifs est rester à la surface des choses comme on va le voir bientôt.

e. LE SANDHI, DIFFICULTÉ MAJEURE POUR L'ARTICLE

Pour les articles donc je n'ai noté que trois cas certains de fautes de genre: *la cou (2a10m14j), *le l'eau (3a6m0j) et *une grosse navion

(3a8m8j); à côté de le *navion (3a4m10j). Dans la *beau maison (3a10m1j), l'évidence première est la bonne: c'est l'adjectif qui est fautif, non l'article. (L'accord de l'adjectif est acquis après celui de l'article --généralisation à laquelle ce corpus est conforme . Pi lui-même d'ailleurs a déjà dit dans la maison (ter; 2a10m22j) et la maison (3a9m18j).) D'autre part il se trouve que dans le journal presque tous les emprunts à l'anglais prennent le comme défini: le sky (3a9m15j), etc., les seuls exceptions étant la family (3a9m18j) et, à 3a9m11j, la dark 'la nuit' (généralement d'ailleurs Pi dit le dark).

Ce qui cause difficulté pour l'article défini ce sont surtout les phénomènes de sandhi -- nommément l'élision et l'article "contracté".

On a certes des exemples d'articles élidés superficiellement corrects: [lo] (25m13j); [mɛt] de l'eau (2a10m18j); d'leau (2a10m9j); dans l'auto (2 fois à 2a10m14j, 1 fois à 2a9m29j); Maman prend l'auto (2a9m14j); ((...)) conduit l'auto (3a5m28j); j'ai-t-allé à l'hôpital (2a10m15j); dans l'arbre (3a5m28j)

Mais il faut noter que, comme chez d'autres enfants (francophones unilingues inclus), on ne trouve pas chez Pi eau (tout court) (ou une eau, etc.). C'est leau: *le leau (3a6m0j), la leau (2a9m14j), ma leau (3a4m10j), pas d'leau (2a9m18j), plus d'leau (3a4m10j).

Le dialogue suivant nous montre que la première analyse que fait un enfant de l'article élidé pour un mot qu'il ne connaît probablement pas est précisément l'absence d'analyse:

Pi: Qu'est-ce que c'est ça, papa?

PP: L'orteil.

Pi: J'ai fait mal à [gos] lorteil. (3a9m5j)

Pi va même jusqu'à réinterpréter ce qu'on lui dit:

PP: ((...)) un aut'.

Pi: Un laut'

Si pour l'hôpital et l'arbre nous n'avons pas d'autres exemples nous permettant de déterminer s'il y a ou non agglutination de l'article au nom, pour auto il y a deux analyses concurrentes. D'abord l'énoncé C'est Amy [loto]? est ambigu selon qu'il provient de 'C'est à Amy l'auto?' ou est un calque de 'It's Amy's car?'. Mais Pi lui-même dans ses productions utilise les deux analyses: ton auto (2a10m22j) vs ton lauto (2a8m23j; 2a9m15j;2a10m12j). Le même jour (2a10m28j) il emploie les formes concurrentes ma lauto et mon auto. Cependant l'article agglutiné semble l'emporter: mes lautos (2a10m12j); un lauto (3a10m13j); le lauto (3a1m13j); François lauto (parallèle à François' car, à 3a9m23j).

L'agglutination peut aussi se faire avec le [n] de un: [lənot] 'l'autre' (3a9m20j; plusieurs fois à 3a11m18j); [lənɔm] 'l'homme' (3a10m0j).

A 3a9m25j on a le dialogue suivant:

PP: Y a un homme qui est venu ((...))?

Pi: Quoi [nɔm]? ((= 'quel homme?))

Le lendemain Pi dit: "Papa! Je veux un homme dans mon camion! ((...)) pas de [nɔm]." Enfin on a noté *une grosse navion à 3a8m8j.

En troisième lieu, on a un cas de non-élision dans *le Indien (3a9m5j).

L'autre phénomène de sandhi qui pose problème pour Pi est celui des articles "contractés" au et du. Les 5 exemples que j'ai notés de au sont dans l'expression au lit:

Lui pas allé au lit (2a9m24j)

pas allé au lit (2a10m2j)

[ɔ̃vaɑ̃li?j] (2a11m14j)

Tu vas au lit (3a3j)

aller au lit (3a4m13j)

Bien que Pi connaisse le mot lit, on n'a pas de preuve que au constitue pour lui la contraction de *à le.

Dans la langue adulte l'autre article "contracté" est du (des au pluriel). Notons d'abord l'évitement de cette forme a) par effacement de l'article:

Je veux de *Ø air (3a10m2j, bis; et d'autres jours)

b) par l'effacement complet: Ø café (3a3m6j; 3a3m30j) ou par c) le maintien de le:

*de le camion de pompiers (3a9m6j)

Mais on a bel et bien noté des du (et des des). On a même du qui remplace de la (lequel n'a pas été observé en langage spontané): *du salade (2a11m8j et à des dates antérieures); *du crême glacée (bis); aussi à 2a11m8j).

Le premier du utilisé est le "partitif": *du confiture (2a9m23j; bis à 2a9m26j); du pain (plusieurs fois à 2a9m26j); [ɛvödylɛ] 'elle veut

du lait' (2a10m9j); je veux du lait (3a4m1j).

Pour le du introduisant le complément de nom, on a noté une forme correcte à 3a2m23j (donc assez tard): le lit du bébé. (Le père de Pi a maintes fois corrigé l'expression *bébé lit.) Antérieurement (à2a10m27j), le dialogue suivant indique la difficulté de cette construction pour Pi:

Pi: [mɛt] du bébé du sandale ((au moins 4 fois en apportant les sandales du bébé))

PP ((corrige)): [mɛt] les sandales du bébé!

Pi: [mɛt dy···mɛt] du sandale du bébé

Enfin j'ai été surpris de noter l'utilisation de du pour introduire un complément de verbe:

Pi: Papa, chus jaloux.

PP: De qui?

Pi: Du bébé. (3a29j)

Dans l'exemple suivant le du peut être "partitif" ou incorporant le de de de quoi:

PP: Tu veux encore de quoi?

Pi: Du jus d'orange! (3a2m18j)

f. LE POSSESSIF DE 1ère PERSONNE DU SINGULIER ET L'HYPOTHÈSE MA - TON

En dépit du fait que ma est attesté aussi tôt que mon, dans une première étape il semble y avoir surgénéralisation du mon. De 34 mois et demi à presque 3 ans on a noté plusieurs remplacements de ma par mon (mais pas l'inverse).

*mon [sɛjɛt] 'serviette'? Oubʃié *mon [sɛjɛt] (2a10m12j)

*Je veux mon casquette (*ton casquette à 2a10m12j)

Tu veux *ton casquette à toi? (2a10m13j)

*mon bicyclèque (2a10m14j)

*mon [zɔɛj] 'mes oreilles' (2a11m8j)

(pourtant dès 2a10m12j on avait noté mes lautos).

N'oublions pas que vers la même époque on avait des mon employés correctement (mon camion à 2a9m23j) ainsi que des ma:

ma place ((...)) C'est ma. C'est ma mienne. (2a9m15j)

Plus tôt, mon remplaçait totalement mes (non attesté avant 2a10m12j):

[mɔ̃ii] -désignant plusieurs livres (2a5m1j)

[nɔ̃kitemɔ̃suje] -ne voulant pas quitter ses souliers (même date)

Pour le possessif de 1ère personne du singulier la deuxième étape constitue un renversement. C'est maintenant ma qui remplace mon (en plus d'être les possessif féminin). Curieusement, ma est associé explicitement par Pi (comme s'il se pratiquait là-dessus!) à ton (ta n'apparaîtra avec certitude qu'à 3a2m19j): ta bouche; quelques instants après Pi dira: sa bouche). Pi fait ce que j'appellerai l'hypothèse ma - ton.

2a10m22j: ma tartine ((juste après:)) *ton tartine
Ca c'est ma chaise: ça c'est *ton chaise

2a11m1j: *ma barbe - ton barbe
*ma Lego (bis) PP: "Mon Lego !"
Pi: "Mon Lego" 2 minutes après:"Ma Lego"
*ma bobo

2a11m3j: *ma papier

*ma ventre - ton ventre

2a11m7j: *[ma:sjɛt] ← /ma asjɛt/ 'mon assiette'

2a11m8j: Ca c'est ton bébé...Ca c'est *ma bébé!
((montrant son petit frère))

2a11m9j: *ma liv'

Ca c'est *ma côté!

3a8j: PP: Donne-lui le bâton!
Pi: ((...)) C'est *ma bâton!

3a19j: ma flûte

3a24j: *ma tracteur ((plusieurs fois))

3a1m5j: *ma leau

*ma lit

3a2m9j: *ma lauto

*ma [fits] PP: Ma quoi?
Pi: [mafits!] My toes!

Voilà pour le côté ma de l'hypothèse ma - ton. Voici des exemples de ton:

2a8m27j: Où̂lest *ton veste? (juste avant PP avait dit: "ta veste")

2a9m3j: PP: C'est ma bicyclette.
Pi: C'est *ton bicyclette.

(le même jour Pi dit la bicyclette.)

*ton clé (2a9m5j; 2a9m16j; 2a9m17j, et le même jour: une aut[ə]clé)

2a11m14j: *ton main

2a9m15j: *ton blouse

2a9m17j: *ton tête

2a9m29j: C'est ma place! C'est pas *ton place!

3a8j: C'est pas *ton garderie; c'est ma garderie.

3a2m9j: C'est ma photo, pas *ton photo!

3a2m11j: *mon [kaɔt] (immédiatement après PP: "ta carotte")

3a3m8j: *ton chamb'

3a3m19j: *ton chaise (bis)

3a3m20j: ton monica 'ton harmonica'

3a5m28j: *ton moustache

À la même époque que l'hypothèse ma - ton se manifeste une "métanalyse" de noms commençant en ma. Pour magasin Pi a fait l'interprétation dans au moins deux circonstances. Lors d'une promenade je montre un bâtiment à Pi et lui dit que c'est un magasin. Quelques minutes plus tard, montrant un autre magasin: "Ton gasin? Encore ton gasin?" (2a11m9j). Et à 3a0j: "Ton gasin, place Dupuis."

À 3a2m24j, désignant mon macaron du doigt, Pi demande ce que c'est. Je réponds: "Un macaron". Pi: "Où est maman caron?"

À partir de 3 ans et 1 mois apparaissent des contre-exemples à la stratégie ma - ton: mon pyjama (3a22j), mon chandail (3a4m1j), *mon maman (3a5m20j), *mon main (3a5m28j; 3a8m7j, et le même jour: mon aut' main). Pas de contre-exemple de 2^{e} personne avant 3a2m19j, on l'a vu (ta bouche), et pas de contre-exemple où ta remplacerait ton.

g. LES AUTRES POSSESSIFS

Pour les autres formes de possessifs les données sont plus fragmentaires -- ce qui est peut-être un indice de ce qu'elles sont moins bien assimilées. On a noté un mes dès 2a10m12j (mes lautos) et ce possessif

n'a pas semblé poser de problème depuis. Mais je n'ai pas d'exemple de tes (ni d'exemple d'évitement du tes). Même chose pour le ses.

Si maintenant on considère le féminin, on a déjà noté sa rareté à la 2^{e} personne. Pour la 3^{e} personne, le seul exemple du journal a déjà été mentionné: sa bouche immédiatement après ta bouche (à 3a2m19j). Par contre la formation du possessif féminin est évitée dans la fille de *elle (3a9m8j). (Même évitement de formation du possessif à la 1ère personne du pluriel: *nous lauto 'notre auto' (3a10m1j). Je n'ai jamais remarqué le possessif notre chez Pi.) Par contre, on a retenu son dès 2a11m7j: *[gadaksɔ̃zjö!] (montrant les yeux du lion Marx de son petit frère). Et on a aussi son pyjama (3a4m13j).

Somme toute, rien n'empêche de dire que le masculin est la forme préférée du possessif à la 3^{e} personne et, en tout cas, à la 2^{e} personne. Ceci est tout à fait conforme à ce qu'on sait du masculin et du féminin, et, en particulier, de leur rôle dans l'acquisition. Comment se fait-il alors que pendant une période d'environ deux mois autour de 3 ans Pi ait préféré ma à mon? Je crois que c'est à cause de la ressemblance phonétique de ma avec l'anglais my qu'il possédait déjà. Je ne m'attends donc pas à trouver la stratégie ma - ton chez un francophone -- seulement la stratégie mon - ton (-son). D'ailleurs je n'ai pas remarqué cette stratégie chez les autres enfants de l'échantillon, mais c'est une stratégie plus probable chez les bilingues (anglais-français) que chez les francophones.

h. LES DÉMONSTRATIFS

Le peu de données recueillies sur les démonstratifs corrobore ce que je viens de dire sur le masculin. Les 5 formes notées sont en effet au masculin singulier. D'abord, celui-ci se substituant, sans plus, au pluriel morphologique: [sɥisi sãdəl] (montrant les sandales: 2a9m16j); ou remplaçant le pluriel par l'énumération:

PP: Tu veux ces autos?
Pi: ((...)) celui-ci, celui-ci, celui-ci, celui-ci. (3a5m9j)

Ensuite a été observé ce (ce liv' :3a9m6j), qui remplace le féminin: *ce toupie (3a10m0j); *ce maison (3a10m19j).

5. D

Pour D on passe de l'absence d'évidence certaine de la présence d'un article à un système qui semble à peu près conforme à celui des adultes. En effet le seul article potentiel à la première entrevue (2a4m22j) s'entend dans [sɛtœ̃ʒy?]. Mais cette question a été proférée juste après qu'un adulte ait dit: "C'est ton jus?", et il se peut qu'elle n'en soit qu'une reproduction inexacte. À la douzième entrevue en revanche, j'ai noté un seul effacement du déterminant dans dans Ø [bwɛt], et cette prononciation pourrait se trouver dans la bouche d'adultes de Montréal. Sur la base du corpus on peut donc avancer que D a acquis le système des déterminants français en un an. Des données plus complètes montreraient sans doute une acquisition moins intégrale. Il reste que le progrès est net. Comment s'est-il déroulé?

À la première rencontre la majorité absolue des noms (24, peut-être 26) ont un déterminant Ø. On note aussi des particules: [ɐ] et surtout [ə] (5 fois, dont dans [ətelIfʌn] 'un(?) téléphone'). Déjà on a du "partitif" (dans du jus vs Ø chocoulat (en 221 et 222)), des "partitif" (des crayons (bis)) et mon dans mon casse-tête.

En II les déterminants Ø constituent encore la majorité absolue, dont 7 sur 19 sont des cas de dénomination. Apparaissent 4 exemples (corrects) d'article un; un seul de une (2.101 une auto et 2.102 [ənoto]). Apparaît ma: 1 seul exemple (ma moustache vs *le moustache; la (tante Kerry); les ([pɔpɛt^{h}] < les Satellipopettes); ton (camion). Est-ce qu'on a l'article élidé dans l'autobus, dans l'eau? On a, en effet, c'est l'crayon et L'auto est dandgeru ((= 'dangereux')) une auto.

En III c'est un qui devient le déterminant le plus fréquent (plus fréquent que Ø). Apparaît l'expression c't'un (5 fois dont 2 fois c't'un bâton) ou [sœ̃]. Apparaît aussi [yn]. On ne peut dire cependant qu'il s'agisse du féminin une, car on a ?[yn tɛŋ] 'un train'(?), *[yn] bloc, [yn ɔ̃n] auto. Peut-être s'agit-il tout simplement de la forme longue de l'article (avec [-n]). On a bien l'auto; dans l'eau; [gadlabjɔ̃] 'regarde l'avion', mais il est possible qu'il s'agisse du l' agglutiné au nom commençant par une voyelle. Si le nom commence par une consonne on a en effet dans Ø camion; dans Ø maison (il est vrai que c'est après dans). Enfin on a 6 exemples de [ə], tous devant des noms masculins commençant par une consonne: [ə] gros camion (bis; etc.). Ce [ə] peut donc être une réduction phonétique de le (1 cas: le camion), déjà noté d'ailleurs un mois auparavant.

En V un puis Ø sont les déterminants les plus fréquents (22 ou 23 occurrences et 14 respectivement). À côté d'usages où l' est peut-être agglutiné -- l'eau (3 fois); l'aut' (au moins 2 fois), on a un véritable article élidé dans : dans l'bleu, dans l'gazon (4 fois), dans l'[tʃmɛ̃] 'dans le chemin' (2 fois). Apparaissent son (dans son auto), au (dans au parc: 3 fois). À la séance suivante au se trouvera encore dans aller au parc. (On se souvient que Pi, lui, n'utilisait au que dans au lit.) Les séances VI, VII et VIII ne présentent aucune innovation.

En IX et X il y aura encore un grand nombre de déterminants Ø (12 et 30 respectivement); plus aucun en XI et XII. En IX D alterne entre le, l' (voire Ø): le train (bis), dans l'train; le château (bis), l[illegible] château et Ø château (3 fois). En IX tous les déterminants ont la forme masculine (quand ils ne sont pas effacés): en plus de ceux qui sont corrects on note: dans *l'neige; [sə] *un balle; ton auto -- correct par accident, sans doute: les enfants n'acquièrent la règle qui donne ton (ou mon ou son) devant voyelle au féminin que tardivement. Les exemples de une ne sont pas des articles: [lɑ̃ze ˈyn] 'lancer(?) une' et [mɛtʔyn] 'mettre une' (ou 'mis une'?).

En XI et en XII on note des difficultés avec le féminin une: XI.125 *un, un souris; XII.213 *un banane (juste après que Sy avait dit "une banane"); mais on a une balle. Pour XI il n'y a rien d'autre à dire. Pour XII, on notera deux paires qui sont compatibles avec un système du genre: un train (5 fois) et le train (3 fois); un wagon et dans l'wagon (mais il ne s'agit là que de formes masculines!).

6. T

Pour T il n'y a guère d'absence significative de déterminant obligatoire qu'à la première entrevue (3a3m7j): 7 cas d'effacement sur 31 contextes d'usage obligatoire. En II, mis à part un cas douteux (197 [tɛliakɔtə:] '?'), on a seulement les deux occurrences de à Ø [tɔdidᶻjɔ̃] 'à la télévision'. Cet effacement de l'article après préposition est conforme au français adulte non standard: on en a deux exemples à l'entrevue III: dans Ø passage pis dans Ø télé[jɔ̃]. Le seul autre exemple de déterminant Ø en III se trouve en réponse à la question C'est quoi ça? (dans le tour de parole 121). En IV les deux seuls exemples de déterminant Ø se trouvent aussi dans des réponses d'identification. En V, si on met de côté un cas où T répète ce que dit Lou et le cas de j'ai joué à Ø [balɛlœz], il reste seulement deux occurrences de [tsifəj] 'petite fille' (en 156 et 157). En VI 2 cas: dans [ʔyɛl] 'dans la ruelle'; y a Ø grand bouche. En VII et VIII, en langage non répété un seul cas: va à Ø toilette et dans Ø face respectivement. Pour les rencontres ultérieures (IX, X et XI) je n'ai pas noté de déterminant Ø; il est vrai que je n'ai pas achevé l'analyse de IX, séance consacrée à un test de pronominalisation.

Dès la première rencontre T utilise un, une, des (ou [di]), le, la (ou a), les, ainsi que mon (dans mon bébé: bis). Tous les articles sont réutilisés en II, où de plus apparaît le du "partitif": 3 exemples. En III on a tous ces déterminants; de plus, à côté de mon [t]soulier, on a *mon liqu[ə$^{(ɔ)}$]. Enfin en III émerge au: au maga[d]in (2.36 et 2.39) et gardent au ba[d]ball (calque de look at baseball?).

En IV apparaît le "partitif" féminin dans 'de la neige' [dənɛdʒ] et de l'eau. En V première attestation d'un article élidé authentique: dans l'vent' à ma [maⁱ]; dans l'[gadə?ɔb] et de en (en robe). C'est surtout à cette séance que se diversifient les possessifs: 7 occurrences de mon, 1 de ma, 1 de mes, 1 de ta, 1 de tes ou ses (dans [t]es pieds [t]ont: sur la substitution de [t] à [s], voir l'article de Connors, ici même). En VII apparaît le démonstratif: ce larb' là (signe d'ailleurs que le l est agglutiné au nom) et on a 1 cas de tes et 2 de ses à cette entrevue. En VIII on a son (4 occurrences), sa (maison) (4 fois; à côté de une maison) et sa bouche. En X, T dit en avion et en auto juste après que Lou ait dit en auto; au tour de parole suivant T dit dans l'avion et ailleurs dans l'entrevue dans l'auto, là où elle aurait dû utiliser en. Cette forme n'est donc pas encore acquise. Enfin en XI on a l'alternance suivante: le chapeau de *l'clown et entsour du lit 'en dessous du lit': première apparition du du autre que "partitif". Mais la contraction n'opère pas dans le caca *à les [s]evaux.

Considérant que certains déterminants qui apparaissent à une séance ont dû être utilisés par T antérieurement, si l'on met à part les déterminants Ø, son système de déterminants est assez proche de celui de l'adulte. Il reste que T commet des fautes de genre que ne ferait pas un adulte: *un [dzi?af] 'une girafe' (I,2.84), *un [gənuj] 'une grenouille'(II,207), *une poisson (II,310), *une marteau (III,2), du linge et le linge mais *la, la linge en III, *une carosse (III,113), *mon liqueur (III,2.25), *un madame (IV, 242), [ə̃ balɛlœz] 'une bala-

yeuse' (V,52), *un auto (V,184), *une [wazo:] 'un oiseau' (V,176), *un aut' dent et *ton dent (en VII; bonne congruence du genre, mais mauvaise assignation), *un autre place (X,276).

7. A

Certes A efface des déterminants obligatoires jusqu'à la dernière entrevue. Mais, dès la première (2a1Om26j) il présente une grande variété de déterminants: en plus de [ə] et [ɲ], il a les articles masculins et féminins un, une, le, la, le N - là, l' (l'escar[k]ot vs un escargot), des, les, ainsi que les masculins mon, son, ce N-là, du et enfin pas de N.

A la 2e entrevue apparaît ma (dans ma maman et ... *ma papa); mon reste dans mon camion Ø pompiers. Plusieurs fois le déterminant féminin est utilisé à la place du masculin; en plus de *ma papa, on a *une train, *la garage (à côté de un garage et [ə] garage), *la pied (bis). Mais on observe aussi *un souris, *un maison. *un [noto], *un auto police (et aussi un une auto [pʌlIs]).

Les mauvaises assignations de genre se poursuivent en III: 3 noms féminins sont précédés de un, et on a *une gâteau à côté de [ɔ̃gatotʀɔ̃] après que la mère ait dit: "Ça c'est un gâteau pour quoi, Alexis?". D'autre part, si on a un cheval et le cheval, on a *la camion de même que *la tunnel, dans l'camion, dans Ø camion et [sə] Ø camion.

A 3a2m8j (entrevue IV) la préférence pour le déterminant masculin est plus accentuée. En fait, les 6 déterminants explicites ont la forme masculine (l'article élidé de l'avion est, il est vrai, ambigu): 3

d'entre eux précèdent un nom féminin (*mon maman, *mon big bicyclette et *[stɑ̃ɪɛll] 'c'est une lady'.

Cette stratégie persiste à l'entrevue suivante. Certes on note my [mamɑ̃], my big one et une brosse à dents (mais après que Lu ait utilisé le féminin une brosse à dents 2 fois) ainsi que une dans 7:

6: [stɑ̃notovaʁ]
Lu: C'est quoi?
7: Une auto [vɛʁ]

Mais tous les autres déterminants ont la forme masculine (sauf les pluriels, les articles élidés et les déterminants Ø où l'opposition de genre est neutralisée.). Spontanément on a *un brosse à dents; on compte 5 occurrences de *un auto (on a aussi [ɛ̃toto]; [ətoto]; [dɑ̃toto] 'dans une auto'). On note aussi *un main, *un brosse (3 fois et juste après que Lu ait dit une brosse), *un lett', *un ambulance. On a 4 occurrences (correctes) de mon, et les deux exemples de son se trouvent dans *son tête, *son roue (bis).

La stratégie est moins forte en VI. On a bel et bien [Yn] place; une [t]fusée. Mais il y a aussi des remplacements du féminin par le masculin (aucun en sens inverse): *[tɛ̃n] auto [poIIs]; *un roche; *mon maman.

En VII on entend *la tonnerre à côté de un tonnerre. On a une [n]auto mais plus souvent *un auto (4 fois) et [tɛ̃n] ambulance. Le possessif est mon uniquement (6 cas; mais il s'agit de noms masculins).

En VIII on peut dire qu'il n'est plus question de toujours masculiniser

les déterminants. On note certes *un auto, *un *[ən] cheminée, *un, un route, *un affaire, dans *l'rue (vs Ca [st]une rue), c'est *l'roue. Mais on trouve la substitution inverse: *une [kɛmjɔ̃] (contre un camion (3 fois), un [tsi] gros camion); *une téléphone; *une grosse accident et *la bloc. Et on a des variantes féminines des masculins incorrects: une auto; une grosse auto (après que Lu ait dit une p'tite auto); *[stɔ̃n] affaire, mais aussi une affaire et une affaire; *[stən] roue et Ca [st] une rue.

Pour les quatre dernières entrevues les mauvaises assignations de genre continuent, mais sans qu'il soit possible de dire qu'elles se font au bénéfice d'un genre plutôt que de l'autre. En IX on a *[Yn] arbre de Noël mais dans *l'grand salle. En XI on note *la Père Noël mais *le poste (2 fois vs la poste, 1 fois); *un bague (1 fois) vs une bague (3 fois). Finalement, en XII, A dit *une écureuil (1 fois) mais *un auto (2 fois), c't'*un auto (4 fois).

8. L

Avec L (4a3ml7j à la première entrevue) on a affaire à un enfant avec un système de déterminants différencié. À partir de VII (mis à part le cas de VII.2.103: a l'a Ø plus grosse tête que moi) les seuls effacements du déterminant sont entre dans et le nom ou sont dus à la fusion vocalique (ainsi IX.5: [dɛ̃z]ambes 'dans les jambes'). On n'a pas noté de déterminant Ø en X et XI, et même en I on en a seulement 5 occurrences. À la première séance on note outre un (déterminant le plus fréquent), une, des, le, la, peut-être l' (dans dans l'eau), les, mon, mes, sa,

notre. Ma, son et ses apparaissent en II (respectivement 6, 1 et 1 fois). Mais, étant donné l'absence d'évitement de ces possessifs à la séance précédente, il est probable qu'il ne s'agit que d'une lacune aléatoire du corpus en I. Comme L a au départ un système différencié, l'évolution ne se fait plus chez lui, comme chez des plus jeunes, selon une différenciation progressive. Il reste qu'il fait des erreurs. On a déjà parlé des effacements; il nous reste à considérer les substitutions.

La seule substitution de un par une que j'aie trouvé dans tout le corpus est VIII.118 *une grosse cheval. A l'inverse, voici les remplacements de une par un: I:*un brosse; *un auto poli[t]; [ɛ̃n] aut' sorte de camion; [ɛ̃n lãun] = une langue; III: *un balle de baseball (226 et 234); IV: *un figure (bis; après avoir dit, correctement, une figure en répétition de Lou); V: *un [ʤ]eep 'une jeep'; *un flûte; VI: *un remorque (bien que Lou vienne de dire: "une remorque"); *un aut'maison; *un aut' auto; VII: 2,26 *un aut' bouche (puis L répète la bouche, après Lou: en 2,27); VIII: *un affaire; [ɛ̃kɔ̃] carotte; *[ɛ̃ʃɔ̃] chandelle; XI: *un école.

Il est probable qu'il s'agit d'une tendance générale de "masculinisation" de déterminant. Sauf que pour l'article défini, à côté de *le chose noir (VI.276 et 277) et *le [s]ose (VII.227; aussi *ce [s]ose-là: VII.225), *le plate-forme (XI.382), on a aussi toute toute *la sab' 'tout le sable' (II.2), le le *la [ɑkaᵁ] 'le record' (III.245), d'*la crayon (VII.325) vs le crayon (VII.326). Mais pour le possessif on note *mon pelle mécanique (II.9) ma pelle mécanique (II.7). Pour

mon ami André L n'a probablement pas la règle selon laquelle le possessif du singulier est mon, ton ou son devant voyelle. En effet, à la séance suivante il dit, par deux fois: *ma [not] grand [mɑ̃t] 'mon autre grand mère'. Serait-ce que mon vient plus vite à la bouche de L que ma? En VII on note mon mon mon eh, mon, mon ma brosse (320); mon, ma brosse (331 et 332); mon, ma boîte (340).

Que la tendance à préférer la forme masculine soit limitée à l'article indéfini ou pas chez L, il ne s'agit pas dans notre corpus d'une stratégie comme l'hypothèse ma - ton, révélée par l'observation quotidienne de Pi. L'hypothèse ma - ton a en effet eu un caractère catégorique pendant plus d'un mois. Pour la "masculinité" des déterminants chez L, cet enfant a eu, dès le début de notre étude, des déterminants féminins -- même une. Ce dont il s'agit chez lui, c'est au plus de l'unidirectionalité des substitutions (du féminin vers le masculin), non pas de leur universalité.

9. Mt

Pas plus pour Mt que pour L, on n'observe de développement dans son usage des déterminants. En effet, on remarque une seule erreur lors de la première entrevue et aucune dans la deuxième pour cet usage. Toutefois, les erreurs de Mt ne sont pas totalement aléatoires. Nuckle et Lappin classent ces erreurs dans leur article ici même. Faisons remarquer que plusieurs de ces erreurs sont fréquentes chez les enfants de notre échantillon. Ainsi l'absence de déterminant en réponse à une question d'identification (à la 3^{e} entrevue):

Lu: Qu'est-ce que c'est?
188: Tourne-disque.

Lu: Qu'est-ce que c'est ça?
201: Saucisses.

L'absence de contraction notée par Nuckle et Lappin dans les compléments de nom est aussi, on l'a souvent vu, fréquente chez les enfants. L'exemple fourni par mes collègues -- *de le train -- est d'ailleurs dit 2 fois (IV.68). Par contre, dès la première entrevue Mt utilise le du "partitif" ainsi que le au contracté: *du nourriture au chat (en 257, répété en 258). La faute -- et c'est celle que nous avons relevé à Mt I -- est une faute d'assignation de genre -- non une faute d'absence de contraction.

Dans le troisième type de faute relevé par Nuckle et Lappin on retiendra le maintien du possessif féminin singulier devant voyelle: *ma auto. Le remplacement par mon, même chez les francophones unilingues, est tardif dans l'acquisition.

CONCLUSION

En conclusion, nos enfants bilingues présentent des similitudes avec les unilingues (francophones). Comme eux, ils commencent par ne pas avoir de déterminants, ainsi que le révèle leur performance quand ils sont moins avancés en français: c'est le cas surtout de St, Y, Md et de Pi au début de l'étude. On note, comme chez les unilingues encore, la présence de particules prénominales, comme [ə], [ɲ] etc. Toujours comme les unilingues, les bilingues ont un problème de segmentation de

de l'article: l'article élidé commence par être agglutiné au nom; la consonne de liaison, elle aussi, peut s'agglutiner au nom: le [n]avion, le [z]oiseau.

Il est possible cependant que les bilingues français-anglais aient des problèmes supplémentaires. On s'attend à ce que l'assignation du genre leur soit plus difficile, étant donné qu'en anglais elle est presque totalement absente du déterminant. Je n'ai malheureusement pas eu le temps de comparer point par point nos bilingues à des francophones (par exemple ceux du corpus Dubuisson-Pupier). Il serait aussi intéressant de comparer les bilingues français-anglais aux bilingues français-allemand que se propose d'étudier Jürgen Meisel à Hambourg. Du fait qu'il y a en allemand une tripartition des formes de déterminants selon le genre (der - die - das, etc.) et non seulement une bipartition comme en français (voire pas de partition, comme en anglais), ces bilingues franco-allemands sont-ils plus à l'aise dans le genre des déterminants que les bilingues franco-anglais?

Du point de vue des erreurs faites, cependant, on a noté ici que les substitutions s'opéraient majoritairement du féminin vers le masculin. J'ai signalé ce phénomène chez Md XI, chez Pi (pour du, pour mon avant 3 ans, pour ton, pour ce), chez D IX, XI et XII, chez A (surtout en IV) et chez L. Généralement la substitution est plus fréquente pour l'indéfini que pour le défini[3]. Par ailleurs ton et son ne sont jamais ac-

---

3. Brunelle (1978) décrit le cas d'une enfant bilingue de 3 ans qui opérait des substitutions de une par un, jamais l'inverse.

quis après sa, ni ce après cette. Cette préférence pour la forme masculine se retrouve chez les unilingues francophones. Il est possible cependant que la faute soit moins fréquente et ne se trouve plus au même âge chez eux. (Je n'ai malheureusement pas de données comparatives précises là-dessus.) Par contre, l'hypothèse ma - ton (chez Pi) -- ou l'usage peut-être exclusif de ma noté pour St VIII -- n'est pas à attendre chez un unilingue francophone.

Que j'aie raison ou non sur ce point, la question générale de l'influence de l'anglais mérite plus de considération (voir, entre autres, ici même l'article de Nuckle et Lappin). Ici j'ai attribué au passage certains effacements de du "partitif" à l'interférence de l'anglais: Ø café; Ø Père Noël.

D'autres phénomènes, moins locaux, peuvent être des calques. Beaucoup d'entre eux relèvent de l'ordre des mots. Les enseignants de français langue seconde ont remarqué combien l'ordre adjectif nom est prégnant chez les petits anglophones. Ceci apparaît très clairement chez les petits bilingues (avec un adjectif de couleur par exemple): un rouge camion, etc. On pourrait imputer cela au fait qu'en français même, des adjectifs fréquents et d'acquisition précoce sont prénominaux: un 'tit camion. Cet argument "analogique" ne marche plus, cependant, dans le cas du nom précédé par son complément. Or cet ordre est systématique chez Pi depuis des mois (voire des années). cf. *bébé lit (pour lit de bébé).

Un autre candidat calque est l'usage -- lui aussi systématique -- de clitiques postverbaux par Pi. Je veux le! Mais ici le français

"avancé" (Frei 1929) conserve aussi l'ordre canonique verbe complément d'objet: je veux ça (fr. châtié: je le veux), et l'impératif donne-le aussi. On se reportera à ce sujet à l'article de Connors, Greene et Nuckle (sous presse). L'adverbe postverbal est encore explicable dans les mêmes termes. Même des enfants unilingues francophones auraient pu dire: I peut pas voir bien ([5a3m24j:342) ou comme Pi ci-dessous:

PP: T'as bien dormi, Pierrot?
Pi: Non, j'ai dormi mal. (3a5m14j)

Par contre je ne m'attendrais pas à trouver le complément d'objet indirect avant l'objet direct chez un francophone:

Pi (3a1m28j): Donne le bébé l'harmonica!
(plusieurs fois)

D'autres calques possibles sont à chercher dans le temps ou le mode des verbes. Ainsi l'usage du présent dans une proposition temporelle décrivant un événement (ou un état futur). "Quand j'es gros, je ..." (Pi) 'When I am big...'. Mais le cas le plus fréquent est celui de l'usage de la proposition infinitive (ou de ce qui en tient lieu): Je veux toi [fɛ] ça! I want you to do that. (Il est vrai que le que est absent chez Pi et qu'on pourrait se trouver devant deux propositions juxtaposées: [Je veux]$_{p}$ [toi fɛ ça]$_{p}$. Or on sait que les subordonnées commencent par être des juxtaposées chez les unilingues.)

Finalement, je voudrais faire une remarque méthodologique. L'existence d'une hypothèse productive qui n'a été catégorique que un peu plus d'un mois (l'hypothèse ma - ton) justifie qu'on évite de regrouper les

phénomènes d'un mois à l'autre avant d'avoir montré qu'il n'y a pas de différence significative d'une séance à l'autre. Ce qu'il s'agit de présumer chez les petits enfants, c'est que leur système est en évolution. C'est la raison de l'approche philologique, pointilleuse (mais pas pointilliste, car elle vise à l'exhaustivité) que j'ai adoptée ici. Dans cette optique, s'il y a une synchronie, elle ne dure qu'une séance (environ 45 minutes). Cette exagération méthodologique ne peut que renforcer les résultats auxquels nous sommes parvenus pour notre "panchronie" d'un an.

Conclusion: synthèse et perspectives

Kathleen Connors
Université de Montréal

SYNTHÈSE

En quoi avons-nous avancé la résolution des problèmes généraux posés au début de cette étude? Nous nous sommes penchés sur la tâche de caractériser la dominance d'une langue sur une autre, en invoquant des indices linguistiques et pragmatiques. Après une certaine expérimentation avec plusieurs indices de ces deux types, nous sommes plus en mesure de les évaluer. Le meilleur indice linguistique de la dominance semble être la complexité et la variété (relatives) des énoncés dans chaque langue. Le meilleur indice pragmatique de la dominance semble être la volonté (relative) qu'a l'enfant de parler chaque langue. Il reste qu'en démontrant l'importance de ces indices, nous avons pris bien des décisions méthodologiques qui ne sont pas explicitement défendues ici et qui seraient à réexaminer dans une étude ultérieure.

Dans plusieurs articles, nous avons abordé à un moment ou à un autre, la question de l'interférence. Quel est le rôle de l'influence d'une langue sur le développement de l'autre chez les enfants bilingues? En gros, nous avons trouvé que l'interférence était un phénomène marginal dans l'acquisition du langage chez nos sujets. Il y a eu quelques exceptions saillantes: L'hypothèse ma - ton chez Pi, que nous n'aurions

pas décelé à partir des enregistrements mensuels (sa dominance pendant moins de deux mois illustre la nécessité d'un "journal" comme supplément aux entrevues); le placement post-verbal des pronoms clitiques compléments, persistant chez le même enfant, qui ainsi fait preuve d'une phase dans le développement de la pronominalisation qui n'est pas, à notre connaissance, partagée par des enfants francophones unilingues; le remplacement des liquides françaises par des variantes (développementales) des liquides anglaises chez deux autres enfants essentiellement anglophones: Y et Md; l'emploi de l'ordre modifieur + modifié dans les SN complexes chez Md et Pi (aussi persistant chez ce dernier).

Ce sont de tels indices qui nous permettent d'affirmer que deux langues peuvent entretenir un rapport de langue maternelle - langue seconde chez l'enfant dès le début de son développement proprement linguistique. Ce qui ne veut pas dire que l'interférence rendra compte de la majorité de ses erreurs (même en termes de types). C'est que certains types d'erreurs chez un tel enfant, erreurs d'une importance très restreinte dans l'ensemble de sa production, auront leur origine dans l'interférence et n'apparaîtront donc pas chez les unilingues.

Comment reconnaître un son ou une structure qui trahit l'interférence? Nous serions prêts à considérer comme produit de l'interférence un phone ou une structure dans une langue qui est idiosyncratique à l'autre langue (ou à son acquisition). Un exemple que nous n'avons pas encore revu ici illustre bien ce point: chez Pi nous trouvons de nombreuses occurrences de la structure VOULOIR + SN ou PRO tonique + INFINITIF, sûrement calqué sur WANT + SN ou PRO oblique + INFINITIF,

une forme très particulière à l'anglais. Il reste que nous n'avons pas précisé à quel point il faut que la structure soit "idiosyncratique" à une langue pour justifier une accusation d'interférence. Il nous semble que seules des études typologiques sur les langues naturelles et les stades d'acquisition dont leurs locuteurs font preuve pourront permettre de décider quelles particularités d'une langue lui sont vraiment "idiosyncratiques".

Est-ce que notre enquête a révelé des stades d'acquisition qui caractériseraient le bilinguisme français-anglais, par opposition à l'unilinguisme dans l'une ou l'autre langue? Nous ne saurions aborder ici la question des stades globaux d'acquisition, tels que définis par Brown (1973) en termes, fondamentalement, de la longueur moyenne des énoncés. Par "stade", nous entendons ici une phase stable dans le développement d'une partie du système. Dans notre étude, les candidats les plus saillants pour un tel statut semblent être, encore une fois, la postposition des pronoms clitiques compléments, découverte chez Pi (et chez les "immergés" anglophones de Bongard 1976), et l'emploi des variantes (pour les liquides françaises) qui caractérisent l'acquisition des liquides anglaises, chez Md et Y. Là encore il faudrait préciser la notion de "stade": Quel degré de généralité faut-il exiger des phénomènes qui définiraient un "stade"?

Est-ce que les enfants bilingues font des erreurs qui leur sont particulières ou qui distinguent leurs degrés de bilinguisme? La discussion ci-dessus semble indiquer que oui, mais l'étude contrastive de Md et Mt nous fait soupçonner qu'il serait difficile, en utilisant la méthode de cueillette qui a dominé cette recherche, d'en trouver

beaucoup. Autrement dit, les types d'erreurs qui découlent directement du bilinguisme ou qui en reflètent le degré ne sont probablement pas en très grand nombre et leurs occurrences ne touchent sans doute pas la majorité des énoncés (sauf, peut-être, pour ce qui est de la phonologie). N'empêche qu'un enfant peu bilingue fera plus d'erreurs (occurrences) dans sa langue faible que dans sa langue forte et plus qu'un bilingue "équilibré" en fera, toutes choses égales par ailleurs.

PERSPECTIVES

Il est clair que la nature de notre étude ne nous a pas permis de déterminer si l'enfant "moyen" est handicappé dans l'acquisition du langage par le fait de le faire en milieu bilingue.

Pour répondre, en particulier, à la question de la rapidité de l'acquisition bilingue, relative à l'acquisition unilingue des deux langues, une étude d'un grand nombre de sujets s'impose, car nous savons que, même dans une population unilingue, l'âge est un mauvais indice du niveau de développement linguistique (Brown 1973 et ailleurs). C'est-à-dire que la rapidité de l'acquisition des structures linguistiques varie énormément dans une population unilingue et normale de jeunes enfants.

L'étude que nous envisageons ici serait faite, idéalement, par la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, qui dessert des populations francophones, anglophones et bilingues (en français et en anglais), entre autres. Nous suggérerions que l'échantillonnage contrôle

plusieurs paramètres:

1) l'âge des enfants
2) leur unilinguisme ou bilinguisme
3) leur classe socio-économique
4) leur sexe

Comme l'étude du langage de francophones unilingues faite par la CECM pendant les années 1970 (Pierre-Joly 1978), cette recherche devrait se concentrer sur une population pré-scolaire, parce ce qu'il s'agit d'examiner certains effets du milieu familial d'acquisition (bilingue vs unilingue, dans ce cas). Nous suggérerions que les enfants soient étudiés au début de la maternelle, puisque certains tests, comparables en anglais et en français, seraient utilisables auprès des enfants à partir de cet âge. Etant donné les normes actuelles d'admission des enfants à l'école publique selon des âges uniformes, il serait possible de trouver un échantillon duquel tous les enfants auraient entre cinq ans et cinq ans et demi, par exemple.

Il y aurait trois groupes démo-linguistiques:

a) francophones unilingues
b) anglophones unilingues
c) bilingues (francophones-anglophones, selon les mêmes normes utilisées pour la présente étude)

L'importance du sexe et de la classe socio-économique dans la détermination de la rapidité de l'acquisition reste controversée. Il est certainement possible de trouver des différences entre le langage des

enfants de classes sociales différentes (Lazure 1976[1], J.Dudley, communication personnelle, J.R. Edwards 1979, A.D. Edwards 1976), mais ces écarts pourraient ne pas être pertinents pour l'analyse de l'état plus ou moins avancé du processus. Ils pourraient être davantage un indice des différences entre les variétés-cibles. En ce qui concerne le sexe, certains tests exposent les différences significatives entre la maturité linguistique des garçons et des filles (plus souvent en faveur des dernières). D'autres provoquent des différences non significatives, ou, dans une minorité d'études, des écarts en faveur des garçons (Macaulay 1977). C'est pourquoi il faudrait, encore une fois, contrôler le sexe et la classe socio-économique des enfants. Les critères pour ce dernier classement pourraient être déterminés en consultation avec des sociologues.

Ainsi, nous suggérerions que l'échantillon soit constitué des sous-groupes indiqués dans l'arbre à la page suivante.

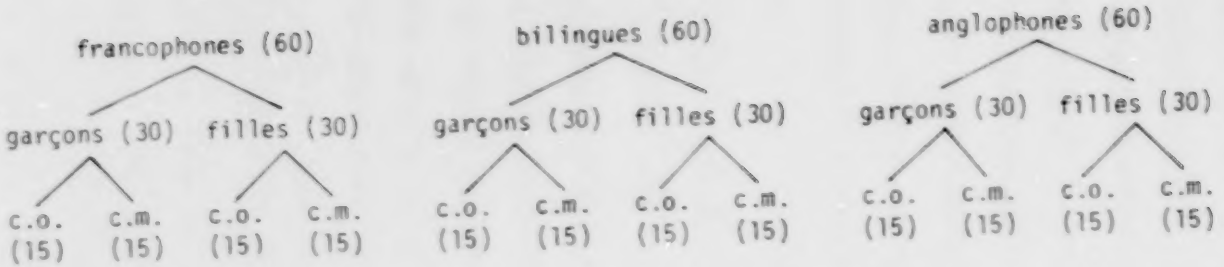
Pour ce qui est du nombre 15 comme taille des plus petits sous-groupes, il n'y a rien de magique ou de sacré. Ce nombre pourrait changer selon les besoins ou les possibilités de l'analyse statistique des résultats.

Quels tests et quelles mesures utiliser?

---

1. Lazure 1976 rejette, en fait, l'hypothèse d'une corrélation significative entre la complexité syntaxique et la classe socio-économique. Il tire cette conclusion, cependant, à la base de la performance de petits sous-échantillons, sans utiliser des statistiques, et malgré des tendances dans le sens contraire.

ENFANTS DE 5a A 5a6m



c.o. = classe ouvrière

c.m. = classe moyenne

Il faut garder à l'esprit l'objectif d'une telle évaluation: de déterminer si les enfants bilingues (dans les conditions indiquées ci-dessus) sont désavantagés dans l'acquisition du langage, par rapport aux enfants unilingues, toutes choses égales par ailleurs. Ainsi, il faudrait comparer les enfants bilingues à chaque groupe unilingue, mais pas les deux groupes d'unilingues entre eux. Les tests et les mesures utilisés pour le français et pour l'anglais devraient cependant correspondre en ce sens qu'ils devraient tester, mesurer, ou analyser les mêmes composantes de la grammaire et être tous adéquats à l'utilisation auprès d'enfants de cinq ans.

Pour la phonologie (à ne pas confondre avec l'articulation des sons du langage), il existe, depuis peu, des tests intéressants, au moins pour l'anglais américain (M.Bergéron, communication personnelle). Il s'agit des entrées bibliographiques sous les noms de Hodson, Ingram, Shribert et Weiner ci-dessous. Le problème d'un tel test est d'éviter, d'un côté, l'imitation, et de l'autre, une épreuve de dénomination (où l'enfant ne prononcera pas correctement un mot, peut-être simplement parce qu'il ne le connaît pas). Certains tests (ex. le "Test d'articulation" de Dudley-Delage, bibliographie ci-dessous) se fient aux études des connaissances lexicales des enfants de l'âge en question pour éviter ce problème. L'autre solution, l'imitation, n'en est pas une, parce qu'on ne connaît pas, a priori, le rapport entre l'habileté de l'enfant à répéter des sons et sa phonologie spontanée. Une des techniques utilisées dans des tests récents est de présenter une image à l'enfant et de mentionner, en passant, le mot qui con-

tient le son voulu dans une de ces principales positions ou principaux contextes. On n'insiste pas sur le mot à cette première occasion. C'est une phrase ultérieure qu'on demande à l'enfant de compléter une phrase qui exige le mot contenant le son et le contexte qu'on cherche à étudier. Cette démarche présume, bien sûr, qu'on peut prendre cette "imitation de loin" comme une manifestation de la phonologie de l'enfant. On présume aussi qu'on peut étudier la phonologie de l'enfant uniquement à partir de mots isolés ou des mots en finale de l'énoncé. C. Cronk (communication personnelle) nous informe que, pour des raisons qui restent obscures, des études antérieures on montré que la phonologie de ces imitations indirectes de l'enfant ressemble à celle de son langage spontané.

Quoiqu'il soit, l'élaboration d'un tel test est une vaste entreprise. Pour le français québécois, c'est le Professeur M. Bergéron de l'Ecole d'Orthophonie et d'Audiologie de l'Université de Montréal qui aborde le problème. Ses tests phonologiques sont, pour l'instant, au stade expérimental.

Pour la syntaxe, Dudley et Delage (1980) ont adapté le "Northwestern Syntax Screening Test" (Lee 1969,1971 -- encore basé sur l'anglais américain) en français pour l'utilisation avec une population québécoise. La partie "passive" (en français le "Test de syntaxe réceptive") nous semble utilisable, dans les versions anglaises et françaises, pour tester la compréhension de certaines structures. La partie "active": le "Test de syntaxe expressive" de Dudley-Delage n'en est pas un, cependant. C'est au contraire un test de compréhen-

sion et d'imitation (sélective) de certaines structures. La meilleure solution adoptée par Dudley-Delage, à notre avis, est la "MLCP", une mesure de la longueur et de la complexité des phrases. C'est une démarche qui est applicable à n'importe quelle langue, en principe, pourvu, bien sûr, qu'on constitue un corpus du langage spontané de chaque sujet. Nous n'entrerons pas ici dans les détails du "pointage" (basé sur le nombre et sur la fonction des SNs, entre autres) préconisé par Dudley-Delage. Il ne serait pas difficile de formuler des critères d'évaluation syntaxique qui soient parallèles en français et en anglais (voir, par exemple, Lazure 1976).

Un des deux tests principaux de vocabulaire utilisés, encore une fois, par Dudley et Delage semble être le "Peabody Picture Vocabulary Test" (Dunn 1959, 1965), avec son adaptation québécoise la plus récente (expérimentée par des étudiants en orthophonie à l'Université de Montréal et incorporée au tests Dudley-Delage 1980). C'est au test de reconnaissance lexicale, où l'enfant choisit l'image qui correspond à un mot prononce par l'intervieweur. L'avantage de ce test est le fait qu'il est largement utilisé auprès d'enfants anglophones nord-américains (de l'âge qui nous intéresse, entre autres) et qu'il possède une version adaptée (et bien expérimentée) en français québécois, encore pour l'âge qui nous intéresse.

Le "Test d'association verbale" (Dudley 1976, incorporé dans Dudley/Delage 1980) présente des images à l'enfant. L'examinateur dit le mot correspondant: un de 10 noms animés ou un de 10 noms inanimés choisis par Dudley. La consigne donnée à l'enfant est de répliquer en

disant le premier mot qui lui vient à l'esprit. L'analyse mesure ensuite le délai entre le mot stimulus et la réponse, en distinguant les réponses paradigmatiques et syntagmatiques. Encore faudrait-il déterminer si les mots stimuli correspondants en anglais sont connus des enfants anglo-canadiens à peu près autant que les mots français sont connus des enfants québécois-francophones.

Là où les problèmes méthodologiques se multiplient, c'est quand il s'agit de trouver un test de morphologie qui serait "comparable" en français et en anglais. En partant, c'est au niveau morphologique que les structures du français et de l'anglais divergent radicalement.

L'épreuve classique de morphologie en anglais, pour les jeunes enfants, est le test de Berko (1958), qui part de mots inexistants, mais possibles, en anglais. En montrant l'image d'un animal imaginaire à l'enfant, par exemple, on l'appelle par un mot possible et on provoque chez l'enfant, dans un contexte de "complétion", une manipulation morphologique de ce mot. On suit une démarche analogue pour des mots inexistants (mais possibles) d'action, pour provoquer l'usage des suffixes verbaux. On évite des mots réels pour voir si le paradigme est productif chez l'enfant et on présume que l'indice de la productivité est la capacité d'appliquer le paradigme aux mots inconnus mais conformes aux contraintes phonotactiques de la langue. Le choix des mots inexistants est la garantie qu'ils sont inconnus de l'enfant.

À notre connaissance, il n'y a pas d'épreuve morphologique de ce type qui a été publiée en français, sans parler du français québécois, ou

d'une normalisation appropriée.

Un test, en grande partie morphologique, qui a attiré plus l'attention des chercheurs voulant l'adapter au français est le "Bilingual Syntax Measure" (pour l'anglais et l'espagnol -- Burt, Dulay et Hernandez-Chavez 1976). Nous en connaissons deux adaptations françaises, dont une a déjà été publiée (Bautier-Castaing 1977). Cette version expérimentale a été entreprise par P.Pimsleur avant sa mort en 1976 et a été mise à l'épreuve par Bautier-Castaing auprès d'enfants francophones et non francophones en France. Comme l'original anglais-espagnol, cette adaptation française du test arrive à éliciter un assez grand nombre de morphèmes et un certain nombre de structures syntaxiques chez des enfants qui ont entre 4 et 9 ans.

La technique d'images et questions semi-ouvertes, cependant, n'élicite jamais tous les morphèmes et toutes les structures prévus par les auteurs. Ceci fait que le corpus d'un enfant n'est jamais entièrement comparable à celui d'un autre. Comme Bautier-Castaing le fait bien remarquer, si l'enfant n'emploie pas les formes prévues pour répondre aux questions, il y a plusieurs explications possibles. Il a vu l'image autrement que l'auteur, et alors il se sert de formes qui sont grammaticales, mais qui n'ont rien à voir avec les intentions de l'auteur, ou il connaît la forme dont sa phrase établit un contexte obligatoire, même s'il ne l'a pas utilisée cette fois-ci, ou il ne connaît pas la bonne forme. Forcément, même du point de vue de l'auteur, il y a très peu d'occasions obligatoires pour un seul morphème (ex. l'article partitif) ou pour une seule structure (ex. le

conditionnel dans le contexte de l'imparfait), parce que l'enfant typique ne peut pas supporter un très long test.

Il y aura, certainement, des erreurs qui indiqueront qu'un enfant donné n'a probablement pas maîtrisé certains morphèmes et certaines structures. (On ne peut pas parler du seuil d'acquisition de Brown sans avoir un grand nombre d'occasions obligatoires pour le morphème ou la structure en question.) Mais à quel niveau faut-il situer cette absence de maîtrise? Dans le fond, est-ce que l'enfant n'a pas utilisé une forme dans un contexte obligatoire parce qu'il ne maîtrisait pas cette forme (erreur morphologique ou syntaxique) ou parce qu'il n'en saisissait pas tous les contextes d'usage (erreur sémantique ou pragmatique)?

Finalement, en utilisant ce type de test, il faut surtout éviter de dire qu'on a testé la maîtrise, par exemple, des verbes irréguliers, en essayant d'éliciter trois ou quatre formes (au total) de deux ou trois verbes irréguliers de la langue. En un mot, le "Bilingual Syntax Measure" et ses adaptations sont des tests très brefs, dont les résultats ne permettent pas d'extrapolation. Pour tester le développement morphologique des enfants, en français québécois, autant qu'en anglais, nous préconiserions plutôt l'adaptation de la technique de Berko (1958): l'élicitation d'un nombre restreint de morphèmes (types) dans le contexte de plusieurs mots inexistants mais possibles (instances).

Appendice: Les notations utilisées

Paul Pupier
Université du Québec à Montréal

INSTRUCTIONS POUR LA TRANSCRIPTION

Les transcriptions doivent être faites le plus vite possible après l'enregistrement afin que le(s) transcripteur(s) puisse(nt) compléter de mémoire ce que les notes prises pendant l'entrevue auraient d'insuffisant.

Au début de la transcription doivent figurer le n° de l'entrevue (1ère, ..., 12e), ainsi que sa date, et ce de façon non équivoque. Ainsi "5 avril 1979", "5 av. 70", "5 IV 79" sont corrects, mais "5/4/79" (et d'autres notations ou le quantième dans le mois et le n° du mois sont notés tous deux en chiffres arabes) peuvent porter à confusion, du fait que les usages américains mettent le numéro du mois d'abord, tandis que d'autres usages mettent le quantième d'abord.

L'âge de l'enfant devra figurer aussi en début de transcription. On devra indiquer combien l'enfant a de mois (ou d'années et de mois) et de jours! Ainsi "3a9m15j" pour "3 ans 9 mois 15 jours" est correct; "3a9mj" ne l'est pas dans ce contexte.

Il faudra aussi indiquer où a eu lieu l'entrevue. Par exemple au domicile des parents. Et si oui dans quelle pièce. Il peut être utile de faire un petit plan de la pièce avec la position des interlocuteurs (ou leurs positions successives).

On devra de plus dresser la liste complète des personnes présentes à l'entrevue, avec leur identification quand c'est nécessaire. Si la personne prend part au dialogue qui suit, on devra assigner une abréviation à son nom. Ainsi on aurait une liste comme la suivante:

Présents

Kerry = K

Madeleine = Md

Mary (mère de Md) = M

Paul = P

Thérèse (soeur de Md), 4 mois = T

Chaque fois qu'on commence à dérouler une bande sur magnétophone (pour l'enregistrement ou la reproduction) on a intérêt à mettre le compteur du magnétophone à 0. Il peut être commode de noter le numéro du compteur du point où on se trouve sur la bande à gauche dans la page de transcription: n^{os} de 3 chiffres pour Uher 4000 et de 4 chiffres pour les Uher 5000.

Au moment de la transcription il ne suffit pas de repartir la reproduction de l'enregistrement là où on s'est arrêté (en appuyant sur la touche "start" ou le bouton droit du pédalier). Il faut toujours revenir un peu en arrière, si on ne veut pas manquer des monosyllabes, voire des portions d'enregistrement plus longues.

Juste à gauche de la ligne de la marge on écrit l'initiale du locuteur et à droite ce qu'il dit. Ainsi

0124 K | Yeah

signifie que Kerry a dit "Yeah" au n° 0124 du compteur du Uher 5000 si celui-ci a été placé à 0000 au début de la bobine.

Les transcriptions sont faites en double interligne (voire en triple interligne ou quadruple interligne). L'essentiel est de noter l'information intéressante, et aussi de laisser la place pour l'information intéressante ultérieure et les corrections éventuelles.

Normalement ce que disent les locuteurs est écrit en orthographe française ou anglaise. De ce point de vue on essaie d'utiliser aussi exactement que possible la ponctuation. Celle-ci constitue très souvent un moyen économique de noter l'intonation, sans compter qu'elle peut être indispensable pour le sens du message. Habituellement il sera clair quelle langue est employée. Cependant quand ce serait douteux ou quand on veut attirer l'attention du lecteur sur l'appartenance d'une portion d'énoncé à l'anglais ou au français, on souscrit une accolade horizontale avec respectivement un a ou un f, comme ceci:

$\underbrace{[\tilde{\text{ə}}}_{\text{f}}\ \underbrace{\text{tɔtɹʌk]}}_{\text{a}}$ (('un towtruck'))

Dans cet exemple la notation en accolades signale l'utilisation d'un nom anglais après l'article français. (Encore qu'on puisse arguer que towtruck est utilisé par des adultes francophones unilingues et appartient ainsi au français.) Il pourra être parfois plus visible de placer des accolades verticalement : f{ ou a{ par exemple.

Il est parfois intéressant voire nécessaire de déformer l'orthographe pour rendre compte plus précisément de la prononciation. D'abord si on

veut représenter le jargon ou le babillage, il n'y a pas d'autre façon de faire. Le bébé peut aussi utiliser des mots bâtis sur le modèle adulte, mais pas prononcés à l'adulte (ou, au contraire, prononcés de façon étonnamment adulte); ou mélanger des traits de prononciation de l'anglais avec ceux du français (ou inversement).

On peut déformer l'orthographe minimalement, comme font certains écrivains. Par exemple on peut remplacer une (ou des) lettre(s) non prononcée(s) par une apostrophe: écrire mon onc' pour mon oncle. Plus précis est l'artifice qui consiste à barrer (transversalement) les lettres non prononcées: par exemple on souff~~le~~ vs on souff~~le~~ (tous deux: on souff').

Maintenant, si les particularités de prononciation ne sont plus des effacements mais des substitutions ou des prononciations particulières de tel ou tel segment, rien ne remplace une transcription phonétique. Mieux vaut pour cela utiliser un système courant, tel l'A.P.I. ou un système conforme aux usages nord-américains. Parfois l'écriture cursive pour la transcription orthographique permet de distinguer celle-ci de la transcription phonétique (qui utilise normalement les caractères d'imprimerie). Cependant on peut toujours mettre les transcriptions phonétiques entre crochets carrés (conformément aux usages courants). Dans le cas où on ne transcrit phonétiquement qu'une partie d'un mot, il faut mettre cette partie entre crochets phonétiques. Par exemple

Sébas[t^s]ien

pour indiquer que le t est assibilé. (Ce genre de notation hybride phonético-orthographique est peut-être disgracieux, mais fort pratique.

On ne retient ainsi que les détails qu'on veut: en écrivant Sébas[t^{S}]ien on évite, par exemple, de se prononcer sur le timbre de la nasale finale.)

L'accentuation est notée comme dans l'A.P.I. Le symbole de l'accent se place devant la syllabe accentuée. ['], [,] et ["] désignent respectivement les accents primaire, secondaire et très fort. Afin d'éviter la confusion du symbole de l'accent avec un signe de prononciation (par exemple pour ne pas prendre l'accent primaire pour une apostrophe), il faut mettre les accents à l'intérieur des crochets phonétiques.

Si on ne trouve pas la ponctuation assez explicite comme mode de représentation de la hauteur mélodique, on peut utiliser une courbe suscrite dont la hauteur varie avec celle de la mélodie, courbe que se termine par une pointe de flèche. Dans

la mélodie part d'un ton moyen, monte puis redescend. Si on utilise de telles notations il est nécessaire qu'elles soient bien séparées de ce qui est écrit une ligne plus haut. (Ceci s'applique aussi pour les accolades souscrites et qui doivent bien se distinguer de la ligne suivante de la transcription.

Ce qui n'est pas le dialogue est noté entre parenthèse doubles (( )). Ceci inclut les commentaires et la description de ce qui est non-oral. Ainsi ((K rit)), ((Silence de 3s)), ((Md ouvre un livre d'images)), etc. Les passages non transcrits sont notés ((...)) - à distinguer des points

de suspension ordinaires qui indiquent une pause dans le dialogue par exemple.

Si on veut indiquer le signifié d'une portion d'énoncé (en transcription phonétique ou autre) on le note entre guillements simples, eux-mêmes entre parenthèses doubles. E.g. [kakaðar] (('caricature')).

Les évènements de parole (ou autres) sont notés dans leur ordre chronologique. On passe à la ligne chaque fois qu'on change d'interlocuteur. Il peut être utile de noter un silence ou l'absence d'une chaîne phonétique là où on attendrait quelque chose. On utilisera alors le symbole Ø.

Ainsi:

P Tu me le prêtes?
A Ø

indique que A n'a rien répondu (au moins verbalement: nous n'avons malheureusement pas d'enregistrements magnétoscopiques) à la question de P.

Dans ce qui suit on notera qu A, à la différence de P, ne prononce pas le premier r de garderie:

P Tu vas à la [gaʁdəʁi] ?
A Oui, dans la [gaØdəʁi].

Quand un évènement 2 (ou un énoncé) commence alors qu'un évènement 1 n'est pas terminé, on indique le début de l'évènement 2 en insérant à l'endroit approprié de 1 le haut d'un crochet ouvrant:

1 ---- ⌜
2 ⌞----

Par exemple:

P Oui? ⌜Qu'est-ce que c'est
X ⌞Non.

Ceci veut dire que X dit "Non" en même temps que P commence à dire: "Qu'est-ce que c'est?" Noter que le nom du locuteur qui interrompt reste à gauche de la marge.

Tout ce qui est incertain est encerclé: que ce soit le nom du locuteur, les paroles, les commentaires ou partie de ceux-ci. Un cercle vide indique quelque chose d'incompréhensible. On a intérêt à faire ceux-ci assez grands pour que le correcteur puisse y insérer une transcription éventuelle. Bien localiser les points de doute peut faciliter beaucoup l'interprétation à une écoute ultérieure. Peuvent être encerclés des mots mais aussi des phrases ou, à l'autre extrême, des lettres (ou des segments), voire des traits phonétiques (ou encore l'espace correspondant à ces entités!).

Semblablement, on encadre ce dont on est sûr. Ainsi

P [Un] bébé?

veut dire qu'on est sûr que P a utilisé un;

P (Un) bébé?

qu'on n'en est pas sûr.

Evidemment on n'encadre pas tout ce dont on est sûr. (Sinon le grand

nombre de carrés obscurcirait la transcription!) On encadre ce dont on est sûr en dépit de doutes qu'on se serait attendu à avoir. L'encadrement remplit le rôle du français (sic!). Et il le remplit mieux, car la portée du sic n'est pas toujours évidente, alors que l'encadrement a toujours une portée explicite.

Il doit être clair dans la transcription où commence la 2^{e} piste (endroit où on aura remis le compteur à 0).

À la fin de la transcription le transcripteur indique à quelle date il a terminé la transcription, et le correcteur à quelle date il a terminé la correction. Normalement le transcripteur était présent à l'interview et le premier correcteur aussi. Une fois la transcription terminée, le transcripteur la passe le plus vite possible au correcteur afin que celui-ci la vérifie dans les plus brefs délais.

Pour autant qu'elle se photocopie bien, la transcription à la mine est recommandée. Il peut être utile que les corrections soient faites dans une autre couleur. Le correcteur ne doit pas effacer ou oblitérer la transcription originale. Cependant il doit indiquer clairement (en barrant par exemple) ce avec quoi il n'est pas d'accord.

POSTFACE AUX INSTRUCTIONS POUR LA TRANSCRIPTION

Une fois les transcriptions terminées et revues, elles ont été réécoutées et ce que dit les enfants a été numéroté. Ce travail a été fait essentiellement par Paul Pupier mais aussi par Kerry Lappin et Wendy Greene.

L'objectif principal de cette numérotation était de faciliter l'analyse et la référence à ce que disent les enfants. De ce point de vue numéroter était une opération mécanique: on faisait précéder l'initiale de l'enfant dans la marge d'un nombre naturel de 1 à n dans l'ordre chronologique. Un avantage subsidiaire de cette opération est que les paroles des enfants tranchaient sur le reste de la transcription, ce qui accélérait le dépouillement.

Cependant la numérotation a aussi été utilisée à une autre fin. Les passages numérotés ont été considérés comme unités de compte. Ceci est particulièrement vrai pour mon chapitre.

Le problème est que d'un codeur à un autre les unités distinguées n'ont pas nécessairement été les mêmes. Dans certains cas il s'agit d'une unité de conversation, le tour de parole (en comptant comme distincts cependant les marqueurs d'attention--Hum, hum! etc.); dans d'autres cas on a distingué entre les énoncés. Ceci est même vrai pour un seul codeur--moi-même: au début de la recherche je comptais plutôt les tours de parole; à la fin j'ai trouvé préférable de compter les énoncés.

Quand il y avait plus d'un enfant enregistré (par exemple si Mt était présent pour une entrevue de St, L pour une entrevue de T, ou inversement), j'ai utilisé les chiffres romains minuscules pour le deuxième enfant: i, ii, etc.

Quand, lors d'une écoute ultérieure, il s'est révélé qu'on avait oublié de numéroter certains passages, les nombres décimaux ont été utilisés pour l'intercalation: par exemple 1,5 entre 1 et 2; 2,7 entre 2,5 et 3;

i,5 entre i et ii; etc.

Quand l'enregistrement d'un enfant a continué sur la deuxième piste, on a généralement recommencé la numérotation à 1, en la faisant toutefois précéder de 2 suivi d'ur point. Ainsi: 2.1; 2.2; 2.3; etc.

Un certain manque d'uniformité était inévitable si on ne voulait pas que l'opération de numérotation ne prenne trop de temps.

Nous avons été très conscients de ce manque d'homogénéité. C'est une des raisons pour lesquelles nous n'avons pas agrégé les statistiques (de "tours de parole"-"énoncés") des séances différentes (à l'intérieur d'une même séance nous pensons que les unités dénombrées sont assez homogènes). C'est pourquoi aussi nous avons été très prudents dans notre interprétation des statistiques. Ce qui est réconfortant est que certains écarts entre les chiffres sont trop grands pour être dus à la seule hétérogénéité du codage (si tant est même que cette hétérogénéité est un facteur positif).

Bibliographie

BALKAN, Lewis, *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*, Bruxelles, AIMAV, 1970.

BAUTIER-CASTAING, E., *"Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones"*, Etudes de linguistique appliquée, 27 (1977), p.19-41.

BERKO, Jean, *"The child's learning of English morphology"*, Word 14 (1958), p.150-177.

BLOCH, O., *"Notes sur le langage d'un enfant"*, Journal de psychologie 8(1921).

BLOOMFIELD, Leonard, *Language*, Londres, George Allen and Unwin Ltd., 1933.

BROWN, Roger, *A first language: the early stages*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1973.

BRUNELLE, Suzanne, *"L'acquisition du genre en français par une enfant bilingue de 3 ans"*, Inédit, UQAM, session d'automne, 1978.

BURT, M.K.
DULAY, H.C.
HERNANDEZ, Ch.E., *Bilingual Syntax measure*, New-York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1976.

CELCE-MURCIA, M., *"Phonological factors in vocabulary acquisition: a case study of a two-year old, English-French bilingual"*, Travaux de recherches sur le bilinguisme 13 (1977), p.27-41.

_____, *"The effects of a summer-time French immersion experience on the English and French speech of a bilingual child"*, in C. Henning (réd.), Proceedings of the L.A. Second Language Research Forum, Los Angeles, UCLA, 1977.

CHUN, J.A.
POLITZER, R.L., *"A study of language acquisition in two bilingual schools"*, Rapport de recherche, Faculté d'éducation, l'Université Standford, 1975.

CONNORS, K.
LAPPIN, K.
PUPIER, P., *"Les petits enfants bilingues sont-ils si différents des unilingues? Quelques observations sur la phonologie d'enfants bilingues"*, in D.Sankoff et H.J.Cedergren (rédacteurs), Variation omnibus, Edmonton Linguistic Research, Inc., sous presse.

CONNORS, K.
NUCKLE, L.
GREENE, W., *"The acquisition of pronoun complement structures in French and English"*, in Seventh LACUS Forum, sous presse.

DAVIAULT, Diane, *"Rapport de recherche sur l'acquisition"*, travail inédit, UQAM, s.d.

DELATTRE, Pierre, *Comparing the phonetic features of English, German, Spanish and French*, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1965.

di SCIULLO, A.-M.
VAN AMERINGEN, A.
CEDERGREN, H. et P.PUPIER, *"Étude de l'interaction verbale chez des Montréalais d'origine italienne"*, Cahiers de linguistique 6(1976), p.127-153.

DUDLEY, J.
DELAGE, M., *Tests de langage Dudley/Delage*, Montréal, Les Editions de l'abc, 1980.

DULAY, H.C.
BURT, M.K., *"Natural sequences in child second language acquisition"*, Working Papers on Bilingualism 3(1974), p.45-66.

DUNN, L., *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)*, Circle Pines, Minnesota, American Guidance Service, 1959, 1965.

EDWARDS, A.D., *"Speech codes and speech variants: social class and task differences in children's speech"*, Journal of child language 3(1976), p.247-265.

EDWARDS, J.R., *"Social class differences and the identification of sex in children's speech"*, Journal of child language 6(1979), p.121-127.

ERVIN-TRIPP, S.M., *"Is second language learning like the first?"*, TESOL Quarterly 8(1974), p.111-127.

FRANCOIS, F.
FRANCOIS, D.
SABEAU-JOUANNET, E. et M. SOURDOT, *La Syntaxe de l'enfant avant 6 ans*, Paris, Larousse, 1977.

FREI, Henri, *La Grammaire des fautes*, Paris, Geuthner, 1929.

GREGOIRE, Antoine, *L'Apprentissage du langage*, vol. 1: *Les deux premières années* (1937), Vol. 2: *La troisième année et les années suivantes* (1947), Paris, Les Belles Lettres, 1937,1947.

GUILLAUME, Paul, *"Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant"*, Journal de psychologie 24(1927), p.1-25.

———, *"The development of formal elements in the child's speech"*, in C.A. Ferguson et D.I. Slobin (rédacteurs), Studies of Child Language Development, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.

HODSON, Barbara, *The assessment of phonological processes*, Danville, Illinois, Interstate, 1980.

HYMAN, Larry, *Phonology: theory and analysis*, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 1975.

INGRAM, David, *Procedures for the phonological analysis of children's language*, Baltimore, University Park Press, 1981.

KARMILOFF-SMITH, Annette, *Little words mean a lot: plurifunctionality of determiners in child language*, thèse de doctorat, Université de Genève, 1976.

———, *A Functional Approach to Child Language. A Study of Determiners and Reference*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

KINZEL, Paul, *A description of lexical and grammatical interference in the speech of a bilingual child*, Ann Arbor, University Microfilms International, 1964.

LABOV, William, *The social stratification of English in New York City*, Washington, Center for Applied Linguistics, 1966.

LADEFOGED, Peter, *A course in phonetics*, New-York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1975.

LAZURE, Roger, *Écarts syntaxiques dans la performance d'enfants de quatre ans*, mémoire de maîtrise en linguistique, Université de Montréal, 1976.

LEE, L., *Northwestern Syntax Screening Test (NSST)*, Evanston, Illinois, The Northwestern University Press, 1969,1971.

LEOPOLD, Werner, *Speech development of a bilingual child*, 4 tomes, Evanston, Illinois, Northwestern University et New-York, AMS Press, 1939-49.

LIGHTBOWN, Patsy, *Consistency and variation in the acquisition of French: a study of first and second-language development*, Ann Arbor, University Microfilms International, 1977.

MACAULAY, R.S., *"The myth of female superiority in language"*, Journal of child language 5(1977), p.353-363.

MARATSOS, Michael P., *The use of definite and indefinite reference in young children. An experimental study in semantic acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1976.

MARCHAND, Frank (dir.), *L'Acquisition du langage: enfants français, immigrés*, Paris, Delagrave, 1975.

MCLAUGHLIN, Barry, *Second language acquisition in childhood*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

NUCKLE, Lucie, *Sur l'acquisition de la double et de la simple clitici-sation chez des enfants francophones d'âge pré-scolaire*, mémoire de maîtrise en linguistique, Université de Montréal, 1981.

PAVLOVITCH, M., *Le langage enfantin: acquisition du serbe et du français par un enfant serbe*, Paris, Honoré Champion, 1920.

PEAL, E.
LAMBERT, W.E., *"The relation of bilingualism to intelligence"*, Psychological Monographs, No 76(27), 1962

PIERRE-JOLY, Régine, *"Programme de développement psycholinguistique: rapport de recherche"*, Bureau de psychologie, Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal, CECM, 1978.

PUPIER, Paul, *"Quelques observations sur l'acquisition de la phono-logie par des enfants montréalais de 2 ans"*, Recherches linguistiques à Montréal 9(1977).

RICHELLE, Marc, *L'Acquisition du langage*, Bruxelles, Charles Dessart, 1971.

RONJAT, J., *Le Développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, Honoré Champion, 1913.

SAVIGNON, S.J., *"Talking with my son: an example of communicative competence"*, in F.M. Grittner (réd.), Careers, communication and culture in foreign language teaching: Report of the Central States Conference on Foreign Language Education, Skokie, Illinois, National Textbook Co., 1974.

SHRIBERG, Larry, *Natural process analysis*, New-York, John Wiley and Sons, 1980.

SMITH, Neilson, *The acquisition of phonology: a case study*, Cambridge, Cambridge University Press, 1973.

SWAIN, M., *Bilingualism as a first language*, Ann Arbor, University Microfilms International, 1972.

SWAIN, M.
WESCHE, M., *"Linguistic interaction: a case study of a bilingual child"*, Travaux de recherche sur le bilinguisme 1, 1973.

WEINER, Fred, *Phonological process analysis*, Baltimore, University Park Press, 1979.

34-5167
Imprimé au Québec, Canada